This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

UC-NRLF
$B 300 548

Herbart

REESE LIBRARY

OF THE

UNIVERSITY OF CALIFORNIA.

Received Oct. , 1896.

Accessions No. 64120 Class No.

Die

Pädagogiſche Schule Herbarts

und ihre Lehre

faßlich dargeſtellt und beurteilt.

Gekrönte Preisſchrift

von

Joh. Fr. Gottlob Közle,
Lehrer an der evang. Volksſchule zu Heilbronn.

Πάντα δοκιμάζετε,
Τὸ καλὸν κατέχετε.
1 Thess. 5, 21

REESE LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA

Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1889.

LB648
K8

64120

Denkworte

für die deutsche Schule

aus dem „Erlaß Seiner Majestät des Kaisers und Königs an den Reichskanzler und Präsidenten des Staatsministeriums."

„Muß einerseits eine höhere Bildung immer weiteren Kreisen zugänglich gemacht werden, so ist doch zu vermeiden, daß durch Halbbildung ernste Gefahren geschaffen, daß Lebensansprüche geweckt werden, denen die wirtschaftlichen Kräfte der Nation nicht genügen können, oder daß durch einseitige Erstrebung vermehrten Wissens die erziehliche Aufgabe unberücksichtigt bleibe."

„Nur ein auf der gesunden Grundlage von Gottesfurcht in einfacher Sitte aufwachsendes Geschlecht wird hinreichend Widerstandskraft besitzen, die Gefahren zu überwinden, welche in einer Zeit rascher wirtschaftlicher Bewegung durch die Beispiele hochgesteigerter Lebensführung Einzelner für die Gesamtheit erwachsen. Es ist Mein Wille, daß keine Gelegenheit versäumt werde, in dem öffentlichen Dienste dahin einzuwirken, daß der Versuchung zu unverhältnismäßigem Aufwande entgegengetreten werde."

„Berlin, den 12. März 1888."

„Friedrich III."

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Vorwort.

Die vorliegende Preisschrift wurde vom Königl. Württb. Evang. Konsistorium unter 13 eingegangenen Arbeiten (nebst der eines Stuttgarter Lehrers) mit dem ersten Preis gekrönt. (Vgl. Staatsanz. für Württbg. 1888 Nr. 283; Amtsblatt des württb. Evang. Konsist. Nr. 437; Württb. Schulwochenblatt 1888 Nr. 49 und 1889 Nr. 1.)

Das Evang. Konsistorium begründet dieses Urteil in seinem Amtsblatt im allgemeinen mit folgender Bemerkung:

„Die Arbeit (es sind deren drei) gehört in die Klasse derjenigen, welche wegen reichen, wohlverarbeiteten, übersichtlich geordneten Stoffes, richtigen selbständigen Urteils und tadelloser Darstellungsform zur Erteilung eines Prämiums vorgeschlagen sind."

Das Urteil über meinen Aufsatz lautet im einzelnen also:

„Der Verfasser hat sich in den Zusammenhang der Herbartschen Grundgedanken tief eingelebt. Der erste Teil, welcher etwas weit ausholend mit einer geschichtlichen Einleitung beginnt, ist ein Muster wohlgeordneter, lichtvoller, die verschiedenen Seiten des Gegenstandes in lebendige Beziehung setzender Darstellung der Hauptlehren Herbart-Zillers mit ihren Voraussetzungen und Konsequenzen. Der kritische Teil zeichnet sich durch vielseitige Beleuchtung der Zillerschen Aufstellungen und durch maßvolles Urteil aus, wobei insbesondere auf die

nicht ganz klare Stellung zur christlichen Wahrheit als auf einen Hauptmangel hingewiesen wird. Der ‚Aufsatz zeigt große Belesenheit, hätte aber in Citaten mehr Maß halten, bei der Kritik auf charakteristische Beispiele Bezug nehmen und bei den gegen Herbart vom religiösen Standpunkt aus erhobenen Anklagen vor zu weit gehenden Folgerungen sich hüten sollen. Auch sonst finden sich manche Behauptungen, deren Richtigkeit bezweifelt werden kann. Die Sprache ist gewandt und lebhaft und zeigt nur einige wenige Ungenauigkeiten.“

Der Verfasser hat dieser ehrenden und anerkennenden Beurteilung hier nur einiges wenige hinzuzufügen. Wenn von einem Aufsatz ein reicher Inhalt in möglichst knapper Form mit Recht gefordert wird, viele Citate also ein Tadel sind, so ist gewiß bei einer gedruckten Schrift, die auf wissenschaftlichen Werken beruht und auf solche sich stützt, eine Fülle quellenmäßiger, passend angebrachter Citate eher ein Vorzug. Deshalb glaubte ich die in dem amtlichen Urteil gerügten Citate hier nicht ausscheiden zu sollen. Die gewünschten „charakteristischen Beispiele“ wurden nach Möglichkeit ergänzt, die „zu weit gehenden Folgerungen“ sowie die nicht ganz „zweifellosen Behauptungen“ gewissenhaft geprüft und gesichtet und die „wenigen Ungenauigkeiten“ beseitigt.

Es liegt mir noch die Pflicht ob, auf ein Buch aufmerksam zu machen, das erst neuerdings erschienen ist und das den Schlüssel zu Herbarts religiösem Standpunkt — nach Lehre und Leben — enthält. Es ist leider zu spät in meine Hände gekommen, als daß ich es für diese Schrift hätte verwerten können. Dieses wichtige und bedeutende Werk ist betitelt: „Gedanken über Religion und religiöse Probleme. Eine Darstellung und Erweiterung

Herbart'scher Aussprüche von Ludwig Strümpell, Professor an der Universität zu Leipzig. Leipzig. Verlag von Georg Böhme." Herbarts Persönlichkeit mußte bisher jedem der ihn nicht ganz genau kannte, in religiöser Hinsicht als ein Rätsel erscheinen. Dieses Buch ist geeignet, nicht nur viel zur Lösung desselben sondern zum Verständnis von Herbarts Person, Lehre und Sprache überhaupt beizutragen.

Ich kann jedoch mit Befriedigung feststellen, daß das meiste, was ich in meiner Preisschrift von und über Herbart zu sagen hatte, im wesentlichen nicht anders ausgefallen wäre, wenn ich es unter dem Einfluß und Eindruck dieses neuen, wertvollen Buches geschrieben hätte. Indes sei es allen Freunden und Schülern Herbarts aufs beste empfohlen.

Wir übergeben hiemit „Die Schule Herbarts und ihre Lehre" der deutschen Lehrerschaft zu Nutz und Frommen ihrer schönen Arbeit an der deutschen Jugend. — Ich habe mich in derselben einer wohlwollenden Darstellung der Lehre Herbart-Zillers und eines milden, gerechten Urteils auch bei abweichender Meinung beflissen. Ich bitte gleichfalls um eine solche Behandlung. Gerne bin ich jederzeit bereit, mehr zu lernen und — wo mir Unrichtigkeiten in der Auffassung oder im Urteil nachgewiesen werden — mich zu verbessern. Mit Dank werde ich alle Beweise von sachlichem Interesse für diese Schrift entgegennehmen. — Und damit sei sie der deutschen Lehrerschaft zu wohlwollender Aufnahme freundlich empfohlen.

Heilbronn, den 20. Febr. 1889.

Der Verfasser.

Inhalt.

	Seite
Vorwort	IV
A. Geschichtliche Einleitung	1
B. Ausführung	11
Erster Teil. Darstellung der Lehre Herbarts und seiner Schule	11
I. Herbart und seine Schüler	11
II. Die sogenannte wissenschaftliche Pädagogik	27
III. Die kulturhistorischen Stufen	39
IV. Die Konzentration des Unterrichts	76
V. Die formalen Stufen beim Unterrichtsverfahren	119
Zweiter Teil. Beurteilung der Lehre Herbarts und seiner Schule	140
I. Die Forderungen der wissenschaftlichen Pädagogik der Schüler Herbarts	141
II. Die in der Lehre von den kulturhistorischen Stufen befaßten Forderungen	154
III. Die in der Lehre von der Konzentration des Unterrichts befaßten Forderungen	177
IV. Die in der Lehre von den formalen Stufen befaßten Forderungen	206
C. Summarische Zusammenfassung	240
Beilage. Zwei Lehrproben. 1. Elias flieht vor Isebel	257
2. Rudolf von Habsburg. † 1291	265

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Berichtigungen.

Seite 5 Zeile 1—9 von unten (und auch sonst häufig) setze Heilige Schrift statt heilige Schrift.

S. 17 Z. 9 von o. erhebt."

S. 18 Quellen: Dr. G. Fröhlich, Dr. K. V. Stoys Leben. Dresden, 1885. Verlag v. Bleyl & Kämmerer

S. 21 Z. 12 v. u. Prinzipien.

S. 35 Z. 9 v. u. streiche den ; nach Interesse.

S. 53 Z. 9 v. u. setze Seite 50 u. 51 statt 59.

S. 93 Z. 12 v. u. setze Seite 127—129 statt 150—152.

S. 100 Z. 11 v. u. setze Gefäße statt Gefäße.

S. 136 In der Dörpfeldschen Tabelle sollte die zweite Stufe „Denken" der 2. u. 3 von Herbart und die 3. „Anwenden" der 4. Herbartschen entsprechend gesetzt sein.

S. 206 These 5 setze statt später: s. S. 233 unten und S. 238.

S. 241 Z. 13 v. oben setze: können?"

REESE LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA

Die vom Königlich Württembergischen Evang. Konsistorium gestellte Preisaufgabe hat folgenden Wortlaut:

„Was versteht die sogenannte wissenschaftliche Pädagogik der Schüler Herbarts unter Konzentration und kulturhistorischen Stufen bei Anordnung des Unterrichtsstoffes, sowie unter formalen Stufen beim Unterrichtsverfahren? und inwiefern sind die in diesen Ausdrücken befaßten Forderungen begründet?"

A. Geschichtliche Einleitung.

„O Jahrhundert, o Wissenschaften! Es blühen die Studien, die Geister regen sich! Du nimm den Strick, Barbarei, und mache dich auf Verbannung gefaßt! Es ist eine Lust zu leben!" (Aus den „Epistolae obscurorum virorum" von Ulrich von Hutten.)

Die deutsche Volksschule verdankt ihre Entstehung der Reformation. Luther übersetzte die Bibel in die deutsche Sprache, schrieb für das deutsche Volk den Katechismus, dichtete dem deutschen Volk geistliche Lieder und sang sie ihm vor. Bibel, Katechismus und Kirchenlied waren die geistigen Mittel zur Einführung der Reformation. Sollte das deutsche Volk diese Mittel zu seiner geistigen Erneuerung ergreifen können, so mußte es die Kunst des Lesens verstehen. Vor der Reformation aber konnten selbst die „höheren Stände" weder lesen noch schreiben. Dieser Mangel führte zur Gründung von Volksschulen. Das „Lesenlernen" ging also zunächst aus einem geistlichen Bedürfnis hervor.

Das Volk wollte weder Zeitung noch Kochbuch, weder Belletristik noch Konversationslexikon, es wollte seine Bibel lesen, es wollte den Katechismus lernen, es wollte in den Gesang der „Wittenberger Nachtigall" einstimmen — es wollte den Hunger und Durst seiner durch Luther erweckten Seele stillen. Die Volksschule hat einen geistlichen, kirchlichen Ursprung, und niemand soll ihr denselben leugnen.

Der Lehrfächer waren es anfangs wenige: das Lesen als Mittel zur Einführung in die Schätze der Kirche: Bibel, Katechismus, Kirchenlied.

Es dauerte lange, bis das Lesen den Genossen erhielt, ohne welchen wir's uns gar nicht mehr denken können, wir meinen das Schreiben.

Die Schulordnung Herzog Christophs nennt als Unterrichtsfächer Lesen, Schreiben und Singen, verlangt aber vom Lehrer Kenntnis des Rechnens. Die erneute Schulordnung für die deutschen Schulen des Herzogtums Württemberg vom 26. Juni 1729 fordert schon das Briefschreiben und erklärt das Rechnen für eine nötige Sache. (A. Schmids Encyklopädie Band 10, Seite 461—463.)

Gegen Ende des vorigen Jahrhunderts wurde im Nassauischen der Schulmeister Jung-Stilling abgesetzt, weil er seine Schüler ohne Erlaubnis auf Schiefersteinen im Rechnen unterrichtete.

Unser Jahrhundert mit seinem gewaltigen Bildungsdrang und mit seiner noch gewaltigeren Hervorkehrung des irdischen Interesses ersah sich die Schule zur Pflegstätte des Zeitgeistes und suchte sie mit weltlichen Bildungsfächern anzufüllen. Eine Wissenschaft um die andere klopfte auch an die Thore der Volksschule und verpflanzte ihre Elemente in dieselbe. So entstand nach und nach ein „Aggregat" von Lehrfächern, das in Württem-

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA.

berg folgende nebeneinanderstehende Lehrgegenstände aufweist: Biblische Geschichte, Memorieren, Lesen, Schönschreiben, Rechtschreiben, Aufsatz, Sprachlehre, Geographie, Naturlehre, Naturgeschichte, Geschichte, Singen, Zeichnen, Turnen und nächstdem Handfertigkeitsunterricht bei Knaben, weibliche Handarbeiten bei Mädchen. Hiezu kommt noch der besondere Religionsunterricht des Geistlichen.

Nicht ohne Kampf erhielten die Neulinge das Bürgerrecht in der Schule, nicht ohne Kampf haben sie es bis heute behauptet. Sowohl die Hüter und Wächter des Heiligtums, welche die Schule mit Recht als einen Vorhof der Kirche (A. Schmids Encyklopädie Band 10, Seite 463) betrachteten, wie auch „die Stillen im Lande," welche auf „die Zeichen der Zeit" merkten, konnten sich mit dieser fortgeschrittenen Schule lange nicht befreunden, zumal den neuen Fächern ein beträchtlicher Teil der Zeit eingeräumt werden mußte, welchen die Schüler früher mit Bibellesen und religiösen Übungen zugebracht hatten. Dieser Kampf drängte die Frage in den Vordergrund, in welches Verhältnis die „weltlichen Fächer" zu den religiösen sowohl in ihrer äußeren Ausdehnung (Stoffmenge, Zeit ꝛc.), als auch in inhaltlicher Beziehung (innerem Zusammenhang) sich zu stellen haben. Man fühlte, daß hier zwei einander gegenüberstehende Prinzipien und Interessen sich begegnen, daß es zwischen beiden zu Auseinandersetzungen kommen müsse, ehe sie friedlich in den Besitz der Volksschule sich teilen könnten.

Dieses Ringen nach Klarheit in dem Verhältnis zwischen den zwei Mächten, die in den stillen Räumen der Volksschule sich begegneten, spricht sich schon in der oben angeführten Schulordnung vom Jahr 1729 aus. Es heißt dort: „das Christentum ist das Hauptwerk. Schulen sind nicht anzusehen als eine bloße Bereitung zum bürgerlichen Leben, sondern als Werkstätten

des heiligen Geistes, weil dem Herrn nicht allein mit geschickten, sondern mit frommen Leuten am meisten gedient ist.“ Man sieht, wie diese Schulordnung gegen das Eindringen weltlicher Interessen sich wehrt und feierlich verwahrt.

Und heute? Ist der Kampf zu Ende? Hat das göttliche Element mit dem weltlichen sich ausgesöhnt? Hat das eine dem andern sich untergeordnet oder anbequemt? Ist eines in dem andern aufgegangen, oder besteht zwischen ihnen ein modus vivendi? Wer will diese Fragen mit Ja oder Nein beantworten? Nach Dörpfeld ist es der „pädagogischen Unwissenheit“ in beiden Lagern gelungen, einen gemeinschaftlichen neutralen Boden zu finden, auf welchem die sonst so feindlichen Elemente friedlich zusammentrafen. Dieses einigende Prinzip ist der „didaktische Materialismus.“ Dieser schlimmste Feind der Pädagogik zeigt der gesamten Lehrthätigkeit der Schule nur niedere, gemeine Ziele: glänzende Prüfungen, gleißende Kenntnisse und Fertigkeiten, eine äußere Routine ohne wahre Verstandes- Herzens- und Gewissensbildung. In den Dienst des „didaktischen Materialismus“ mußten sich die religiösen Unterrichtsfächer ebenso stellen wie die weltlichen. — So Dörpfeld in seiner Schrift: „Der didaktische Materialismus.“ (Gütersloh bei C. Bertelsmann 1886.)

Ein solcher Irrtum, auch wenn er dem jeweiligen Zeitgeist ganz entspricht, kann doch nicht auf die Dauer bestehen. Der Geist der Wahrheit bricht sich immer wieder Bahn. Wenn das richtige Verhältnis zwischen den irdischen und ewigen Interessen auf dem Gebiet der Schule endgültig gefunden wäre, woher käme dann der noch dauernde Streit über verschiedene Mittelpunkte (Zentren) des Volksschulunterrichts? Mehrere Preisfragen, welche die Württembergische Oberschulbehörde in den letzten Jahrzehnten gegeben hat, lassen erkennen, daß das Rätsel noch nicht befriedigend ge-

löst ist. So hört und liest man eine große Zahl pädagogischer Schlagwörter und Imperative, welche bald die eine Seite der Schularbeit bald die andere hervorzukehren suchen; z. B. „Qui proficit in litteris et deficit in moribus, plus deficit quam proficit;“ „non scholae, sed vitae;“ „non multa, sed multum“ etc.

Lange, ehe Ziller das Wort „Konzentration des Unterrichts“ in seiner Weise als Zankapfel unter die Lehrerwelt Deutschlands warf, redete und schrieb man schon über Konzentration des Unterrichts (Schmids Encyklopädie 1. Band, Seite 838—864). So wogte der Kampf immer hin und her, bald stiller bald lauter. Während die Pädagogen „gläubiger“ Richtung behaupteten, christliche Erkenntnis und Gesinnung sei auch fürs irdische Leben wichtiger als viele weltliche Kenntnisse und Fertigkeiten, dabei aber leider das religiöse Material mehr äußerlich eintrichterten als lebensvoll behandelten, suchten die „Aufgeklärten“ den religiösen Unterricht entweder als alten Plunder ganz von dem Lehrplan der Schule zu entfernen oder ihn bei zeitgemäßem Zuschnitt aufs äußerste zu beschränken.

Aber nicht nur zwischen zwei verschiedenen Prinzipien und deren Vertretern wogte der Kampf. Das Wesen und die Natur der Lehrgegenstände selbst trat in denselben ein.

Die heilige Schrift will, daß ihre Jünger „von Jugend auf die heilige Schrift wissen, weil sie weise macht zur Seligkeit und vollkommen, zu jedem guten Werk geschickt.“ Sie fordert: „Trachtet am ersten nach dem Reich Gottes, so wird euch das übrige alles zufallen;“ sie ermahnt: „Übe dich in der Gottseligkeit, denn sie hat die Verheißung dieses und des zukünftigen Lebens, die leibliche Übung aber ist wenig nütz;“ ꝛc. ꝛc. Die heilige Schrift verlegt also den Schwerpunkt des menschlichen Lebens ganz entschieden ins Jenseits (Was hülfe es den Menschen ꝛc.)

und sieht in dem diesseitigen Leben nur die Vorbereitung für die Ewigkeit. Diese Vorbereitung erst verleiht auch dem irdischen Dasein seine Bedeutung. Nach dem Hauptsinn der heiligen Schrift ist demnach die Erziehung des Menschen für das Reich Gottes die alles beherrschende Idee. Der Taufbefehl ist nach Warneck („Die Mission in der Schule") zugleich der Normallehrplan für die christliche Schule. Alle weltlichen Unterrichtsfächer haben nach biblischer Auffassung dem Unterricht im Wort Gottes sich unterzuordnen und mit ihm in Beziehung zu treten.

Die weltlichen Wissenschaften treten zwar mit dieser Autorität nicht auf; sie können es auch nicht. Mathematik, Erd- und Naturkunde bieten dem Jünger, der sich ihnen widmet, weder eine sichere Bürgschaft für sein zeitliches Fortkommen noch eine gewisse Hoffnung des ewigen Lebens, wie das Evangelium es thut. (Matth. 6, 33). Mathematik und Realien imponieren nicht durch ihre Innerlichkeit und Tiefe, die das Gemüt befriedigt, auch nicht durch die göttliche Höhe, die nach oben weist und führt, sondern sie interessieren durch ihre Mannigfaltigkeit, ihre Ausdehnung in die Weite und Breite und durch ihre systematische Gliederung. Der Unterricht in diesen Wissenschaften kann sich der großen Stoffmassen, die sich ihm unwillkürlich aufdrängen, kaum erwehren; auch sind die wissenschaftlichen Systeme zu verlockend, so daß selbst manche Volksschulen ihre Schüler damit überbürden. Ferner gründet sich ihr Ansehen hauptsächlich auf die großen praktischen Erfolge, welche sie in ihrer Anwendung auf alle Gebiete des technischen Betriebs aufzuweisen haben. Endlich aber bestechen sie selbst die Gewissen in ihrer Eigenschaft als sogenannte „exakte Wissenschaften." Manche kühn vorgetragene Vermutung und Hypothese gilt zwar heutzutage in vielen Kreisen als „exakte Wissenschaft," ohne daß ihr Urheber den Beweis für die Rechtmäßigkeit dieses Prädikats zu liefern vermöchte.

Diesen gewichtigen Vorteilen gegenüber steht freilich die biblische Theologie trotz ihrer göttlichen Autorität vor der Welt arm und gering da, zumal in einer Zeit, da ihr die sogenannte „wissenschaftliche Kritik" der Theologen, z. B. nach der Methode „Reuß-Graf-Wellhausen," fast jeden soliden Halt und Boden genommen hat. Wenn die Theologie selbst ihr ureigenstes charakteristisches Merkmal, den Glauben, der sie von Abel an bis heute gekennzeichnet und geadelt hat (Hebr. 11) verleugnet, wenn sie die heilige Geschichte mit ihren Wundern und Gottesoffenbarungen auflöst und zerstört, so beraubt sie sich selbst ihres Inhalts und macht sich im eigentlichen Sinne gegenstandslos. — Eine Wissenschaft, die in thatsächlichem Widerspruch gegen die Hauptlehren der Bibel steht, kann ihre Interessen nirgends, selbst in der Volksschule nicht, preisgeben. Die Opfer dieser unvereinbaren Gegensätze sind die Seelen der Schüler, vom Volksschüler an bis zum Studenten auf der Hochschule.

Das Wesen der christlichen Erkenntnis steht, im Gegensatz zu den in die Weite und Breite strebenden Wissensgebieten, unter dem Gesetz der Konzentration. Es stimmt somit überein mit dem Wesen der Seele, deren Lebensgesetz auch das der Einheit des Bewußtseins ist. Die Bibel selbst vereinigt in ihren wichtigsten Berichten und bedeutendsten Stellen einen reichen, in allen seinen Teilen innigst verbundenen Inhalt mit der knappsten Form, daher die vielen Parallelstellen und das häufige Zurückgreifen späterer Urkunden auf frühere. Je reiner und bestimmter die religiöse Erkenntnis ist, desto kürzer läßt sie sich zusammenfassen. Unsere kürzesten Bekenntnisse (das apostolische, der kl. lutherische Katechismus) sind gewiß die besten. Von Prälat Ötinger wird bezeugt, daß er „in keiner Wissenschaft ein Fremdling und in vielen ein Meister gewesen sei," und doch erklärte er einige Jahre

vor seinem Tod, „daß sich nunmehr seine ganze Theologie in Luthers Katechismus konzentriere."

Der Sinn der heiligen Schrift wird also damit nicht getroffen, daß man die zentrale Stellung des christlichen Unterrichts in einer großen Anhäufung religiösen Lehrstoffs sucht. Der biblische Lehrinhalt verlangt nicht gerade den breitesten Raum, sondern den Thron in der Schule. Er läßt sich daher ohne wesentlichen Schaden beschränken, aber er kann seine Natur als Konzentrationsstoff nicht aufgeben, d. h. der in ihm waltende Geist will der Betrachtung und Beurteilung irdischer Dinge Licht und Leben geben, will ihr Richtung, Weg und Ziel zeigen. Wo dieses Verhältnis thatsächlich besteht, da hat der Kampf ein Ende. Das Reich Gottes und seine Gerechtigkeit ist die alles beherrschende Idee, welche irdische Kenntnisse und Künste nach Bedürfnis in ihr Interesse zieht und dienstbar macht. „Wir brauchen's nur zur Not."

Bis vor wenigen Jahren glaubte man, nur die Persönlichkeit des Lehrers und Erziehers biete die Möglichkeit zur Lösung dieser Aufgabe. Die beiden Prinzipien selbst standen einander gegenüber wie Licht und Finsternis, ebenso die Personen, welche das eine oder andere derselben vertraten. Die einen wollten für die Erde, die andern für den Himmel erziehen. Jede Richtung schwur auf ihre Autoritäten; ein Teil berief sich auf Luther, Amos Comenius, A. H. Francke, Zeller, Palmer, Raumer, Bormann u. a., der andere auf Basedow, Rousseau, Pestalozzi, Diesterweg, Dinter, Dittes u. a. An eine wissenschaftliche Lösung der Frage, an eine prinzipielle Ausgleichung der Gegensätze auf didaktischem Wege, durch welche nicht nur die Berechtigung sämtlicher Lehrgegenstände nebeneinander begründet, sondern ihre innere organische Zusammengehörigkeit zu einem Ganzen praktisch dargestellt würde — daran glaubte niemand. Die Vereinigung

der idealen und materialen Unterrichtsfächer unter einem idealen Prinzip blieb der wissenschaftlichen Pädagogik Herbarts und seiner Schüler vorbehalten.

Dörpfeld sagt in seinen „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans" hierüber Seite VII: „Positiv helfen kann allein diejenige Reflexion, welche, mit der nötigen praktischen Erfahrung ausgerüstet, auf die Geschichte der Didaktik, auf die Natur der Lehrgegenstände und auf die Psychologie zurückgeht und da verstehen lernt, wie die Lehrfächer organisch ineinandergreifen und wie sie demgemäß gelehrt sein wollen. Wer sich auf diesen Standpunkt stellen kann und dann in die Vorzeit zurückschaut, dem wird sich die erfreuliche Wahrnehmung aufdrängen, daß die Geschichte der Didaktik an einem bedeutsamen Knotenpunkte angelangt ist — vielleicht an dem bedeutsamsten, den sie bisher erlebt hat — an dem Punkte nämlich, wo der Entwicklungsgang der gesamten Didaktik, nachdem er jahrhundertelang durch allerlei Hemmnisse und wunderliche Zickzackwege mühselig sich durchgearbeitet hat, nunmehr mit Macht auf einen, allen Lehrfächern zu gute kommenden Abschluß hindrängt."

Die Herbartsche Schule hat mit der Lehre „vom erziehenden Unterricht" ein pädagogisches System aufgestellt, dessen Grundlage die Psychologie Herbarts bildet. Die Kraft des Unterrichts und die Bürgschaft für den Erfolg desselben liegt bei diesem System weniger in dem „besonderen Charisma" des Erziehers (Ziller, Grundlegung § 7, Seite 171) und noch weniger in der Anlage und Begabung des Schülers, sondern in der Natur, Anordnung und Durcharbeitung des Lehrinhalts. Was die Stellung der Herbartianer zu der heiligen Schrift betrifft, so finden sich unter ihnen Männer von positiver Richtung wie solche, die mehr oder weniger liberalen und rationalistischen Anschauungen huldigen. So scheint der Herbartianismus zur Versöhnung der früheren

UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Gegensätze auf dem Gebiet der Pädagogik berufen zu sein. Ob und inwiefern dies wirklich der Fall ist, wird die nachfolgende Untersuchung ergeben.

Die in unserem Thema aufgestellten drei Ideen geben der Herbartschen Pädagogik „ihr eigenartiges Gepräge," nämlich die Idee der kulturhistorischen Stufen, die Konzentrationsidee und die Idee der formalen Stufen. Der Darstellung dieser pädagogischen Theorien möge noch zu besserer Orientierung das Notwendigste über Herbart und seine pädagogische Schule vorausgehen.

B. Ausführung.

Erster Teil.

„Was versteht die sogenannte wissenschaftliche Pädagogik der Schüler Herbarts unter Konzentration und kulturhistorischen Stufen bei Anordnung des Unterrichtsstoffes, sowie unter formalen Stufen beim Unterrichtsverfahren?"

I. Herbart und seine Schüler.

1. Johann Friedrich Herbart.*)

„Das Erziehungsideal Herbarts steht in seiner Einfachheit so natürlich und fast selbstverständlich aus wie jedes echte Kunstwerk."
(Frick S. 16.)

Herbart wurde am 4. Mai 1776 in Oldenburg geboren. Die pädagogische Anlage scheint von seinem Großvater, einem „bedeutenden, geistvollen Pädagogen," auf ihn übergegangen zu sein. Er wurde als einziges Kind von seinen Eltern zwar sorgfältig erzogen; doch ist gewiß die große Verschiedenheit zwischen

*) Quellen: Dr. Friedrich Bartholomäi, Herbarts Leben und pädagogische Schriften. Seite XI ff. — A. Schmids pädagogische Encyklopädie, Band 3 Seite 397 ff. — Meyers Konversationslexikon, Band 8 Seite 405 ff.

Vater und Mutter, die schließlich zu einer Ehescheidung führte, nicht ohne Einfluß auf ihn geblieben. Herbart war ein begabter, frühreifer Knabe. „Als auf einer Reise (mit Altersgenossen) der Wagen in einen Sumpf fiel, suchte er die schreienden Knaben zu beruhigen durch die Worte: Lasset uns nicht schreien, sondern zu Gott beten!“ (Moller.) Auffallend war seine musikalische Begabung. Seinen ersten Unterricht erhielt er von einem „Privatinformator“ Namens Uelzen. Im Jahr 1788 trat er in die II Klasse der Lateinschule in Oldenburg und hielt bei seinem Abgang vom Gymnasium (1794) eine lateinische Rede: „Vergleichung von Ciceros und Kants Gedanken über das höchste Gut und den Grundsatz der praktischen Philosophie.“ In kindlicher Unterwerfung unter den Willen seines Vaters bezog er nun die Universität Jena, um Jurisprudenz zu studieren. Dort trat eben Fichte sein Lehramt an. Aus einem Anhänger desselben entwickelte sich Herbart zu einem Gegner. Er schloß sich dort der „litterarischen Gesellschaft“ an und lernte auch Schiller kennen. Ehe er seine akademischen Studien vollendet hatte, nahm er auf Veranlassung seiner Mutter im Jahr 1797 eine Erzieherstelle in dem Hause des Landvogts Herrn von Steiger in Interlaken an. Hier legte er den Grund zu seiner pädagogischen Wissenschaft und Erfahrung. Während der drei Jahre, die er in der Schweiz zubrachte, lernte er Pestalozzi, der damals Volksschullehrer in Burgdorf war, kennen. Die Schriften, die er später über den berühmten Pädagogen schrieb, galten mehr der Berichtigung als der Verbreitung pestalozzischer Ideen. Herbart, der sich als Student einem Kant, Fichte, Schelling gegenüber selbständig entwickelt hatte, konnte nicht zu den Füßen Pestalozzis sitzen bleiben.

„Den Hauptvorteil beim Unterricht glaubte Herbart nicht in einer künstlich erleichternden, die Schwierigkeiten umgehenden Lehrart zu finden — denn diese bilde kein wahres Nachdenken und

keinen kräftigen Menschen. Vielmehr schien ihm der Vorteil darin zu bestehen, daß das eigene Interesse des Lehrers den jedesmaligen Gegenständen des Unterrichts nahe bleiben kann, da die Sorgfalt, die Gegenwart der Gedanken, die Lebhaftigkeit und Wärme, die mit demselben kommt und geht, sich schwerlich durch guten Willen ersetzen lasse." (Biographie von Bartholomäi Seite XXXI). In diesen Unterrichtsgrundsätzen des Jünglings findet man schon die Keime der Pädagogik des Mannes. Die ausführlichen Berichte, welche Herbart über den Gang seines Unterrichts Herrn von Steiger gab, liegen noch vor und sind wertvolle Beiträge zu seinen pädagogischen Schriften. Herbart verließ Ende 1799 die Schweiz. Dem Steigerschen Haus blieb er stets ein treu ergebener Freund. Er reiste über Jena, wo er zunächst blieb. Er wollte sich für die akademische Laufbahn vorbereiten. Von Jena begab er sich nach Bremen, wo er auf dem Landgut seines Freundes Schmidt einige Jahre in mannigfaltiger und angestrengter Arbeit zubrachte. Er bereitete den nachmaligen Rechtsanwalt Dr. Walte in Bremen durch regelmäßigen Unterricht auf die Universität vor. Sodann schrieb er über Pestalozzis „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" einen Aufsatz, der 1802 in der „Irene" erschien. Ferner gab er in diesem Jahr das „A-B-C der Anschauung" heraus, eine Schrift, die 1804 eine zweite Auflage erlebte. Letzterer fügte er eine „rechtfertigende Nachschrift" und eine Abhandlung über „die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung" hinzu. Anfangs Mai 1802 siedelte Herbart nach Göttingen über. Er hörte Vorlesungen über Pandekten, Pindar und höhere Mathematik.

Die Jurisprudenz war ihm „die langweilige Alte," von der er eingeschläfert und geärgert wegging, um sich selbst wieder zu suchen. Außerdem versuchte er seine pädagogische Gabe an drei jungen Männern, deren Studien er leitete. Am 22 Okt.

1802 wurde er Doktor der Philosophie. Seine akademische Wirksamkeit begann er mit Vorlesungen über die Pädagogik; er schloß sich in denselben an Niemeyer an. In diesem Jahr starb auch seine Mutter. — Die Pädagogik führte ihn zunächst zur Ethik. Erstere bezeichnete er als eine Wissenschaft, die sich auf die theoretischen und praktischen Untersuchungen gleichmäßig stütze. — Im Jahr 1805 erhielt Herbart einen Ruf nach Heidelberg; er lehnte denselben ab und wurde infolge dessen mit einem Gehalt von 300 Thalern zum außerordentlichen Professor in Göttingen ernannt. Hier wirkte er bis zum Jahr 1809. Es erschienen in dieser Zeit zwei pädagogische Schriften von ihm: „Über den Eindruck der Beurteilung der pestalozzischen Unterrichtsmethode" und „die allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet." Dr. Bartholomäi sagt über letztere: „Was die Erziehung sollte erreichen wollen, unterlag vor allem einer ethischen Beurteilung; und der allgemeine notwendige Zweck der Erziehung, die Charakterstärke der Sittlichkeit, sonderte sich ihm von den mancherlei zufälligen Absichten, die der sittlichen Erziehung fern liegen. In der durchgreifenden Abhängigkeit der Erziehungsaufgabe von der Ethik liegt der innerste Nerv aller seiner pädagogischen Erörterungen. Von diesem Punkte aus und zu ihm hin laufen alle die mannigfaltigen Begriffsreihen, durch welche die pädagogische Thätigkeit bestimmt werden soll; namentlich gewinnt die Aufgabe des erziehenden Unterrichts nur deshalb eine so weitgreifende Bedeutung, weil die Charakterstärke nur in dem ganzen Gedankenkreise des Menschen sicher gegründet werden kann." E. Moller empfiehlt in A. Schmids pädagogischer Encyklopädie das Lesen der Herbartschen Schriften u. a. in folgenden Worten: „Keine der pädagogischen Schriften Herbarts scheint uns ohne Wert und Bedeutung; alle sind lehrreich, anregend, gedankenweckend und lohnen das Studium. Wer mit der Willigkeit in

fremde Gedanken ſich zu vertiefen und die Wahrheit, wo und in welcher Form ſie erſcheint, anzunehmen, Selbſtändigkeit des eigenen Denkens und Erfahrens, dazu eine gewiſſe Vorſicht in der Aufnahme fremder Gedanken verbindet, ein ſolcher wird Herbarts pädagogiſche Schriften mit dem entſchiedenſten Nutzen leſen."

An Oſtern 1809 wurde Herbart nach Königsberg auf den Lehrſtuhl Kants berufen. Neben dem Lehramt der Philoſophie wurde ihm auch das der Pädagogik übertragen. Die wichtigſte pädagogiſche Thätigkeit Herbarts in Königsberg aber war die Gründung des pädagogiſchen Seminars. Dies war eine Verſuchsſchule, in welcher er ſelbſt eine Anzahl Knaben täglich eine Stunde in Gegenwart einiger Studenten, die mit ſeiner Pädagogik bekannt waren, unterrichtete. Dieſe Seminariſten wurden dann von ihm angeleitet, ſich nach und nach ſelbſt zu verſuchen, an ſeiner Stelle und unter ſeinen Augen das von ihm Angefangene fortzuſetzen. Volksſchüler waren die Knaben nicht, ſondern ſie lernten mehr das, was ſonſt in den Gymnaſien getrieben wurde. Doch dürfen wir in dieſer Seminarſchule ohne Zweifel die Anfänge der Seminarübungsſchulen erkennen. Das pädagogiſche Seminar ſollte ſeine Arbeit nicht nur in Fühlung mit der Familie, ſondern im engſten Anſchluß an die häusliche Erziehung treiben. Der 35jährige Profeſſor lernte in Königsberg bald die 18jährige Tochter eines ruinierten Kaufmanns kennen und heiratete ſie im Jahr 1811. Die junge Frau nahm an den pädagogiſchen Beſtrebungen ihres Gatten lebhaften Anteil, ſo daß es ihm möglich war, in ſeiner geräumigen Wohnung Zöglinge aufzunehmen, ſie zu unterrichten und mit Hilfe ſeiner Gattin ſorgfältig zu erziehen.

Soviel Fleiß und Mühe Herbart auf das pädagogiſche Seminar verwendete, war ſein Beſtand doch nicht von langer Dauer, es löſte ſich mit Herbarts Weggang von Königsberg auf.

Im Jahr 1816 gab Herbart sein „Lehrbuch der Psychologie“ heraus, in welchem er die Ergebnisse seines Nachdenkens über die psychologischen Probleme einigermaßen im Zusammenhang niederlegte. Im ersten Teil desselben giebt er einen Überblick über das psychologische Material und versucht die Unhaltbarkeit der herkömmlichen Lehre von den Seelenvermögen zu beweisen, der zweite Teil giebt sodann die Erklärung der psychischen Erscheinungen aus der Hypothese, daß die Vorstellungen wie Kräfte wirken. — Herbarts Hauptwerk aber erschien 1824—1825 unter dem Titel: „Psychologie als Wissenschaft, neugegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik.“

Meyers Konversationslexikon behauptet, Herbart habe den Wunsch gehabt, auf den Lehrstuhl Hegels in Berlin berufen zu werden, und, als dieser ihm vorenthalten blieb, habe er sich Göttingen wieder zugewendet. Gewiß ist, daß Herbart mit Freudigkeit an den Ort seiner früheren Wirksamkeit zurückkehrte, als er 1833 zum Hofrat und ordentlichen Professor in Göttingen ernannt wurde. — Im Jahr 1835 erschien seine populärste pädagogische Schrift, nämlich der „Umriß pädagogischer Vorlesungen.“ Die 2. Ausgabe derselben erweiterte er 1841 zu einem selbständigen Werk. „An körperlicher und geistiger Kraft ungeschwächt, hatte er das 65. Lebensjahr überschritten, als ein rascher Tod, durch einen Schlagfluß herbeigeführt, sein Leben am 14. August 1841 endigte“ (Bartholomäi).

Über die Eigentümlichkeit der Herbartschen Psychologie und Pädagogik berichtet Meyers Konversationslexikon: „Die angeblichen Seelenvermögen, welche Kant der Wolffschen Psychologie entlehnt und auf Fichte und dessen Nachfolger vererbt hat, sind mythologische Wesen. Gefühle und Strebungen sind nur Zustände der Vorstellungen, nicht primitive Vorgänge; jene drücken eine „Klemme“ des Vorstellens aus, diese das „Aufstreben“ der Vorstellung gegen

Hindernisse. Vorstellungen lassen sich als Kräfte, das gesamte psychische Leben läßt sich als ein Ergebnis der Wechselwirkung von Vorstellungen als Kräften betrachten, wobei der Inhalt der Vorstellung (ihr Was?) als unveränderlich, dagegen der Klarheitsgrad derselben (ihr Wie? die Stärke ihres Vorgestelltwerdens) als veränderlich angesehen wird. Dadurch wird der Grund gelegt zu einer Statik und Mechanik des psychischen Lebens, welche die Anwendung der Mathematik auf Psychologie gestattet und dieselbe zum Rang einer „exakten Wissenschaft" erhebt. — Der 3. Band von A. Schmids Encyklopädie enthält von Seite 397—440 einen eingehenden Bericht über Herbart und seine Pädagogik. Von den drei Hauptlehren des jetzigen Zillerschen Herbartianismus, von den kulturhistorischen Stufen, der Konzentration des Unterrichts und den formalen Stufen findet Moller, der Verfasser jener Abhandlung, bei Herbart, wie es scheint, nur die letztere; die ersteren sind mit Stillschweigen übergangen. Auch unser Thema fragt nach der „sogenannten wissenschaftlichen Pädagogik der Schüler Herbarts."

Gehen wir nun zu diesen über, und zwar zu den bedeutendsten derselben — Stoy und Ziller.

---

2. Dr. Karl Volkmar Stoy.*)

„Der Glaube an eine Universalmethode ist freilich ein Aberglaube."
(Stoy, Encyklopädie S. 72.)

„Fast ein halbes Jahrhundert," sagt Dr. Fröhlich, „hat Stoy als Vertreter und Lehrer der Herbartschen Pädagogik als Verfasser verschiedener Schriften über die philosophische und praktische Pädagogik, als Leiter einer berühmten Erziehungsanstalt und als Gründer und Direktor eines eigenartigen akademischen pädagogischen Seminars im Weinberg der Jugendbildung in treuem Dienste gelebt und gestrebt, als Reformator der Schulen gelitten und gestritten, insbesondere hat er den gemeinsamen Feind der niederen, mittleren und höheren Schulen, den Schlendrian, erfolgreich bekämpft und zum Auf- und Ausbau einer rationellen, auf die inneren Gesetze der Menschennatur gegründeten Didaktik für alle Schulen Hammer, Richtscheit und Kelle anerkennenswert gebraucht."

Karl Volkmar Stoy, Sohn eines sächsischen Pfarrers, wurde geboren den 22. Jan. 1815. Seine Gymnasialbildung erhielt er in der Fürstenschule St. Afra zu Meißen. Im Jahr 1833 bezog er die Universität Leipzig, um Theologie zu studieren. Er gab diese jedoch auf und widmete sich der Philologie und Philosophie. Seine Lehrer waren die beiden Herbartianer Hartenstein und Drobisch. Im Jahr 1837 ging er nach Göttingen, um Herbart selbst kennen zu lernen. Unter Herbarts

*) Quellen: Dr. G. Fröhlich, Dr. Karl Volkmar Stoys Leben, Lehre und Wirken. — Dr. A. Bliedner, K. V. Stoy und das pädagogische Universitätenseminar. — Deutsche Schulzeitung 1887 Nr. 1—3. V. Stoy und Tuiskon Ziller, eine Parallele von Dr. Fröhlich.

UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Einfluß reifte in Stoy der peſtalozziſche Entſchluß: „Ich will Schulmeiſter werden!“

Er führte denſelben auch aus; indem er 1839 in die Benderſche Erziehungsanſtalt zu Weinheim an der Bergſtraße als Lehrer eintrat. Er wirkte dort lehrend und lernend bis zum Herbſt 1842. Am 6. Juni 1843 ließ er ſich als Privatdozent der Philoſophie in Jena nieder. Dort übernahm er die Knabenerziehungsanſtalt des Dr. Heimburg und gründete die „pädagogiſche Geſellſchaft,“ aus welcher allmählich das „pädagogiſche Seminar“ erwuchs. „Die Geſchichte der Pädagogik wird als gerechte Richterin in ſeiner Seminarthätigkeit Stoys Verdienſte um die Erziehung vor allem erblicken“ (Dr. Fröhlich). An der Univerſität las er philoſophiſche Pädagogik, Encyklopädie der Pädagogik und Herbartſche Pſychologie. Am 6. Juli 1845 vermählte ſich Stoy mit Mina Karl, der Tochter eines wohlhabenden Kaufmanns zu Jena. In demſelben Jahr erfolgte ſeine Ernennung zum Profeſſor der Philoſophie in Jena. Dieſe Stadt wurde durch Stoy der Anziehungspunkt für alle, welche ſich für Pädagogik intereſſierten. Aus allen Gauen Deutſchlands, Öſtreichs, der Schweiz, aus Bulgarien, Armenien, Griechenland Amerika ꝛc. ſtrömten junge Männer nach Jena, um Stoy und ſeine Wirkſamkeit kennen zu lernen. Die Weimarſche Regierung ernannte ihn im Jahr 1857 zum Schulrat. Infolge gegneriſcher Umtriebe wurden jedoch im Jahr 1865 von der Behörde beengende Bedingungen an den Eintritt ins Seminar geknüpft. Stoy lehnte dieſelben ab, nahm ſeine Entlaſſung als Profeſſor der Univerſität, löſte das Seminar im Jahr 1866 auf und ſiedelte mit ſeiner Familie als Profeſſor der Pädagogik nach Heidelberg über. Hier fand er für dieſelbe nicht das gehoffte Intereſſe. Deswegen kehrte er nach 10 Jahren um eine Erfahrung reicher wieder nach Jena zurück. In die Zeit ſeines Heidelberger Auf-

enthalts fällt auch die Einrichtung eines Lehrerseminars in Bielitz (Österreichisch-Schlesien), die ihm aufgetragen worden war.

In Jena errichtete er das pädagogische Seminar wieder und führte es in alter Weise fort. Es zählte bald 30 und mehr Mitglieder.

Das bedeutendste litterarische Werk Stoys ist seine 1861 erschienene „Encyklopädie der Pädagogik." Durch dieses Buch wurde die Bezeichnung „Wissenschaftliche Pädagogik" im Gegensatz zu der seitherigen in der pädagogischen Litteratur gebräuchlich. Die „Vulgär"-Pädagogen wehrten sich gegen diese „Anmaßung" der Herbartianer; so entstand ein Streit, der in beiden Lagern mit viel Heftigkeit geführt wurde und noch andauert. (Siehe Dr. Wesendonck: „Die Schule Herbart-Ziller und ihre Jünger vor dem Forum der Kritik.")

Am 24. Januar 1885 wollten die 400 Veteranen des Stoyschen Seminars den 70. Geburtstag ihres Lehrers feierlich begehen. Aber am 23. Januar verschied der Jubilar nach kurzem Leiden an einer akuten Lungenentzündung. — Der Erbe der pädagogischen Anstalten Stoys ist sein Sohn Dr. Heinrich Stoy, während der jüngste Sohn Stephan als eifriges und anregendes Mitglied des Seminars sich auszeichnet. (Dr. Fröhlich vom Jahr 1885.)

Dr. Bliedner rühmt von Stoy: In den thüringischen Staaten kann man schon jetzt wahrnehmen, daß Stoys Einfluß ein großer und wohlthätiger war. Denn wenn hier die Entwicklung der Schulgesetzgebung und des Schulwesens überhaupt in viel ruhigerer Weise vor sich gegangen ist, wenn hier keine so gehässigen Kämpfe zwischen Lehrern und Geistlichen stattgefunden haben als anderwärts, so ist das wesentlich mit Stoy und seinem Seminar zu danken. Stoy stellte sich, sowohl was seine Person betrifft, wie als Vertreter der Lehre vom erziehenden Unterricht,

entschieden auf den Boden des positiven Christentums und der Reformation. Er sagt in einem Vortrag: „Im Grunde stimmen alle jene Männer (Luther, Melanchthon u. s. w.) darin überein, daß sie durch den Unterricht den göttlichen Teil des Menschen befreien und jeden einzelnen Menschen dazu führen wollen, daß er zu Gott vordringen kann. In der Pädagogik ist diesem Ideal der wissenschaftliche Ausdruck nicht gegeben worden, wenn auch ausgeführtere Ansprachen in Programmen, Reden u. s. w. auf ein tiefer liegendes Ahnen dieser Einsicht von der Bedeutung des Unterrichts hinweisen mögen. Die präzise Formulierung dieser Ideen ist erst durch J. F. Herbart ausgesprochen worden." (Bliedner, Stoy und das pädagog. Seminar Seite 192.)

Dr. Fröhlich, ein Schüler Stoys, schließt seine Einleitung zu der Biographie Stoys mit folgenden Worten: „Bei der Verbreitung, welche die Herbartsche Pädagogik in unsern Tagen allmählich findet und bei der auftretenden Gefahr, daß gerade eine übereifrige, einseitige Richtung der Herbartschen Schule durch manche Übertreibungen die großartigen Schöpfungen Herbarts schädigen könne, gewinnt Stoy als umsichtiger und genialer Vertreter der Herbartschen Principien, welcher von Autoritäten- und Prinzipienkultus und von unpraktischer Pedanterie sich freizuhalten wußte, eine erhöhte Bedeutung."

An den Schuldirektor Dr. Bartels in Gera schrieb Stoy am 12. Jan. 1885: „Es ist sehr an der Zeit, daß dem fanatischen Gebaren der neuen Propheten von allen Seiten Einhalt gethan werde. Dankbar werde ich Ihnen im Interesse der Wahrheit sein, wenn Sie bei dieser Gelegenheit (Herausgabe einer Schrift) aussprechen, daß ich an den Zillerschen Neuerungen keinen, auch nicht den geringsten Anteil habe. Ich halte dieselben für verderblich, bald Übertreibungen, bald Zerstörungen der großartigen Pflanzungen Herbarts. Mir ist das ganze durchaus

antipathisch. Ich bin Ihrer Zustimmung gewiß, wenn ich mein Gesamturteil beifüge: Alles Neue in diesem Zillertume ist nicht gut, und alles Gute in demselben ist nicht neu."

Doch das Wesentliche von Herbarts Lehren behielten beide, Stoy und Ziller, gemeinsam bei: Die Begründung des Zieles durch die Ethik und die des Weges durch die Psychologie, weiter die ganze Lehre von den Vorstellungen und den sie beherrschenden Gesetzen, u a. die Dreiteilung der Pädagogik in Regierung, Unterricht und Zucht, ferner die Lehre vom erziehenden Unterricht, vom Interesse, von der Einteilung der Unterrichtsfächer in solche, welche auf Sachen sich beziehen (Geschichte, Geographie, Naturkunde) und solche, welche Formen (Mathematik) und Zeichen (Sprache) betreffen. Beide Männer suchten Herbarts Werke weiterzubauen. (Siehe „Deutsche Zeitung" 1887 S. 2.)

---

3. Tuiskon Ziller.*)

„Ziller vertritt mehr die idealistisch-kritisch-doktrinäre, Stoy mehr die praktisch-nüchterne Seite der Herbartschen Grundsätze."
(Frick S. 8.)

Ziller erblickte das Licht der Welt den 22. Dezbr. 1817 als Sohn des Rektors der Stadtschule in Wasungen, Meiningen. Sein Vater war sein Lehrer, bis er in seinem 13. Lebensjahr in das Gymnasium zu Meiningen eintrat. Bei einer Neuordnung desselben übersprang er zwei Klassen und wurde nach Oberprima versetzt. Im Herbst 1837 bezog er die Universität Leipzig. Er widmete sich dort zuerst der klassischen Philologie, sodann ging er zu germanistischen Studien über; endlich wandte er sich der Her-

*) Quellen: Dr. Karl Lange, Blätter der Erinnerung an Tuiskon Ziller. — Deutsche Schulzeitung 1887 Nr. 1—3. Chr. Ufer, Vorschule der Pädagogik Herbarts, Seite 59.

bartschen Philosophie zu, die durch Hartenstein und Drobisch vertreten war. Im Mai 1838 starb sein Vater als Pfarrer in Frauenbreitungen mit Hinterlassung einer zahlreichen unversorgten Familie. Ziller war nun einer der ärmsten Studenten. Er konnte seine beabsichtigten kunstgeschichtlichen Studien nicht vollenden, sondern unterzog sich 1841 der Staatsprüfung für das höhere Schulamt. Nachdem er das vorgeschriebene Probejahr am Gymnasium zu Meiningen vollendet hatte, übernahm er seiner Mutter und seinen Geschwistern zulieb an Ostern eine Gymnasiallehrerstelle zu Meiningen. Er setzte hier das Studium der Herbartschen Philosophie fort und suchte seine gewonnene Erkenntnis bei seiner Lehrthätigkeit praktisch zu verwenden. Im Herbst 1847 legte Ziller seine Stelle nieder und bereitete sich in der Stille eines Pfarrhauses bei Hildburghausen für den Beruf eines akademischen Lehrers vor. Im März oder April 1848 siedelte er nach Leipzig über, wo er sich den sozialpolitischen Bestrebungen Rodbertus' anschloß. Der ländliche Wahlkreis Eisfeld wählte Ziller 1848 in den meiningischen Landtag. Durch Überanstrengung zog er sich ein gefährliches und langwieriges Nervenleiden zu. Er gab das Studium für einige Zeit auf und übernahm die Führung eines adeligen Knaben aus Dresden. Im Jahr 1853 trat er sein akademisches Lehramt in Leipzig als Dozent der philosophischen Fakultät an. Rechtsphilosophie oder Naturrecht, Theorie der Familie als Grundlage der allgemeinen Staatslehre und allgemeine Pädagogik waren bis 1859 seine Lehrgegenstände. Ziller erstrebte eine Umgestaltung des sozialen Lebens im Geiste des Christentums und nach sittlichen Grundsätzen. Eine solche konnte sich nur vollziehen entweder durch die Gesetzgebung oder durch eine bessere Jugenderziehung. Ziller wählte den letzteren Weg. „So führte ihn das ethisch-soziale Interesse von der Politik zur Pädagogik." (Dr. Lange.)

Während eines Zeitraums von nahezu 30 Jahren war es ihm stets darum zu thun „die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zu den Zwecken der Gesellschaft fortzubilden.“ Dem Wahrheit suchenden Geiste Zillers war es Bedürfnis, alle die Fülle praktischer Imperative, glänzender Sentenzen, geistreicher Aussprüche, wie die bisherige Pädagogik sie bot, zu einem wohlbegründeten, klar durchdachten und harmonisch gegliederten System zu gestalten; mit einem Worte, er wollte die Pädagogik mehr und mehr zu einer Wissenschaft erheben. Das war die Aufgabe seines Lebens. Er hielt sich bei diesem Bestreben nicht allein an Herbart, sondern benutzte z. B. auch die Forschungen von Benecke und Waitz, ja er suchte auch Fühlung mit Palmer und dessen Geistesrichtung. Früchte dieser wissenschaftlichen Arbeit sind seine pädagogischen Schriften: „Einleitung in die allgemeine Pädagogik,“ „Regierung der Kinder“ und besonders „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht.“ Dörpfeld nennt dieses Buch (Ev. Schulblatt 1875, Heft 1 Seite 5) „ein Musterwerk, wie die pädagogische Litteratur kein zweites besitze.“

Ziller war aber kein Mann der „grauen Theorie;“ er wollte dieselbe auch als „Kunst“ in der Praxis darstellen. An Ostern 1862 entstand unter seiner Leitung in Leipzig die „Übungsschule für Studierende.“ Die Stoysche Anstalt in Jena diente ihm dabei als Vorbild. Ein äußerlich unscheinbares, armes Institut war dieses Seminar. Ein Erdgeschoß enthielt alles: Die 2 oder 3 mäßigen Schulräume samt der Bewahranstalt für sittlich gefährdete Kinder, einen sehr beschränkten Hof als Tummelplatz, ein bescheidenes Hausgärtchen als Versuchsfeld für die naturkundlichen Fächer. Im Kellergeschoß, zugleich Lehrer- Bibliothek- Lehrmittelzimmer, hausten die Praktikanten. Dieses „Aschenbrödel unter den akademischen Anstalten Leipzigs“ barg doch eine solche geistige Regsamkeit, ein so frisches, opferfreudiges pädagogisches

Streben, daß man jene äußeren Mängel leicht und mit Freuden übersah (Dr. Lange). In demselben Jahr gründete Ziller „den Verein für wissenschaftliche Pädagogik." Dieser Verein, dem auch Stoy bis kurz vor seinem Tode angehörte, bezweckt die Förderung der Theorie der wissenschaftlichen Pädagogik und ihre Verbreitung durch Lehre und Schrift. Organ des Vereins ist das „Jahrbuch" und „der stenographische Bericht über die Verhandlungen der alljährlich in der Pfingstwoche stattfindenden Versammlungen des Vereins." Derselbe zählt nach Dr. Lange weit über 500, nach Ufer über 700 Mitglieder, die als Lehrer an den verschiedensten Schulen, von der Akademie bis zur Volksschule herab, arbeiten.

So wirkte Ziller volle 20 Jahre in seinem Beruf als Professor der Universität wie als Vorstand des akademischen Seminars; 361 Studenten haben in demselben ihre pädagogische Bildung empfangen. Aus allen Ländern deutscher Zunge, aus Östreich, der Schweiz, aus Schweden, Rußland, Serbien, der Türkei, Griechenland, Nordamerika, von überall her lockte Zillers Name und Ruf junge Männer herbei, die bei ihm Wissenschaft und Kunst der Erziehung lernen wollten.

Das Zillersche Seminar unterschied sich wesentlich von dem Stoyschen. Der Unterricht in dem Stoyschen wollte den Gymnasialunterricht ersetzen (siehe Stoys Leben von Dr. Fröhlich Seite 13 und 45); in der Zillerschen Bewahranstalt dagegen wurde eigentlicher Volksschulunterricht getrieben. Demgemäß suchte Stoy die Grundsätze Herbarts wie dieser selbst für den höheren Unterricht zu verwerten, während Ziller dieselben für die Volksschule weiterbildete und fruchtbar machte. (Dr. Lange, Zillers Leben Seite 22.)

Ziller litt schon frühe an Schwerhörigkeit, zu der sich später noch andere Gebrechen gesellten. Ein Nervenleiden, das in Wassersucht überging, machte seinem Leben den 20. April 1882 ein Ende.

Ziller hatte die beiden großen Eigenschaften, die alle geborenen Pädagogen von jeher auszeichnete, von dem größten göttlichen Erzieher aus Nazareth an bis auf Francke, Pestalozzi und Gustav Werner: „ihn jammerte das Elend seines Volkes," und: „mit der Liebe Macht zog es ihn zu der Jugend hin." Mit diesen pädagogischen Grundbedingungen verband sich bei Ziller eine umfassende theoretische Bildung in juristischer, volkswirtschaftlicher und pädagogischer Hinsicht, so daß alle seine Werke nicht nur das Gepräge urwüchsiger Natürlichkeit, sondern auch wissenschaftlich verarbeiteter Durchbildung an sich tragen.

Sein Biograph Dr. Lange sagt von ihm: „Seinen Freunden, die er nicht zählte, sondern wog, erschloß er die ganze, unter einer vielfach rauhen Außenseite verborgene Tiefe seines Gemüts: wie er ein erbarmendes Herz hatte für jene armen, verwahrlosten Proletariers-kinder, denen er ein schützendes Heim in seiner Anstalt gründete, um sie durch den Segen einer christlichen Familienerziehung vom leiblichen und geistigen Verderben zu erretten, wie er mit ganzer Seele hing an dem großen deutschen Vaterlande, so war er insbesondere seinen Schülern ein warmer väterlicher Freund, der mit jugendlicher Frische ihre Freuden teilte, mit treuer Liebe sie leitete und ihre großen und kleinen Sorgen auf dem Herzen trug."

II. Die sogenannte wissenschaftliche Pädagogik.*)

„Ich bin sehr weit entfernt, irgend welche Teile der Erziehungspraxis im Detail nach psychologischen Grundsätzen allein bestimmen zu wollen. Das Detail hängt immer unmittelbar von Beobachtung, Versuch und Übung ab. Der Erzieher muß Gewandtheit besitzen, um sich nach dem Augenblick richten und schicken zu können; er darf sich überall keiner ganz bindenden Vorschrift hingeben. Aber er muß doch im voraus überlegt haben, was er vornehmen wolle. Er muß einen Plan mitbringen, und er muß verstehen zu beobachten. (Herbart.)

Konzentration und kulturhistorische Stufen bei der Anordnung des Unterrichtsstoffes, sowie formale Stufen beim Unterrichtsverfahren sind drei eigentümliche und bedeutende Glieder in dem System der sogenannten wissenschaftlichen Pädagogik der Schüler Herbarts. Da es wirklich ein wissenschaftliches Lehrgebäude ist, mit dem man es hier zu thun hat, so ist es nicht wohl möglich, drei einzelne Glieder herauszugreifen und allgemein verständlich darzustellen, ohne den Zusammenhang mit dem Ganzen wenigstens in kurzen Zügen nachzuweisen. „Die Herbart-

*) Quellen: Herbart, Allgemeine Pädagogik. — Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen. — Dr. E. Wagner, Die Praxis der Herbartianer. — Dr. Fröhlich, Die wissenschaftliche Pädagogik. — Ufer, Vorschule der Pädagogik Herbarts. — Beckh, Die pädagogischen Grundsätze der Herbart-Zillerschen Schule. Schulwochenblatt 1887, 1—3. — F. Pfisterer, Pädagogische Psychologie. — Strümpell, Psychologische Pädagogik. — Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. — Kern, Grundriß der Pädagogik. — Dr. Göpfert, Rechtfertigung. — Dr. Wesendonck, Die Schule Herbart-Ziller.

Zillersche Pädagogik ist ein ganz fest geschlossenes und gegossenes System von Begriffen, und es ist nicht leicht, einen Hauptbegriff für sich heraus zu heben und klar zu machen, ohne daß dadurch nicht Mißverständnisse entstehen. Im Zusammenhang wird ein Begriff durch andere modifiziert und näher beleuchtet" (Dr. Reinerth).

Das Wesen des Begriffes „Wissenschaft" bestehe darin, sagt Dr. Wagner, daß eine feste Grundlage vorhanden sein müsse, auf welcher das ganze Gebäude von Schlüssen und Bestimmungen sicher aufgebaut werden könne. Der früheren Pädagogik gestehen die Herbartianer weder eine feste Grundlage noch einen folgerichtigen Aufbau zu. Denn selbst Schleiermacher bekenne, daß er bei seinen pädagogischen Studien nur „instinktartig" habe verfahren können, weil ihm eine klassische Psychologie, auf die er hätte sicher bauen können, gefehlt habe; er sei deshalb zu dem Schluß gekommen, daß bei der Pädagogik die Theorie sehr wenig, die Praxis alles zu entscheiden habe. Kanzler Rümelin sagt in seinen Reden und Aufsätzen Seite 117: „Ich wüßte keine Wissenschaft, die noch ärmer wäre an festen, allgemein anerkannten und von jedem neuen Forscher ohne weiteres vorausgesetzten Wahrheiten als die Psychologie."

Die Herbartianer geben zwar auch zu, daß sie noch kein ganz abgeschlossenes fertiges Gebäude, kein tadelloses Lehrplansystem im Sinne des Meisters haben, welches nur eben in die Praxis einzuführen wäre, sondern daß sie noch mitten in der Arbeit stehen (Dr. Göpfert). Aber die psychologische Grundlage zu dem Gebäude, sowie die Grundlinien für den Aufbau glauben sie zu besitzen. (Siehe Dörpfelds Grundlinien einer Theorie des Lehrplans und Dr. Reins Theorie und Praxis des Schulunterrichts in 8 Schuljahren.) Über das Verhältnis zwischen pädagogischer Theorie und Praxis sagt Kern Seite 10: „Wie groß

auch das Gewicht ist, welches der praktische Erzieher auf die pädagogische Erfahrung zu legen hat, so darf er sich doch umsoweniger zur Geringschätzung der pädagogischen Theorie verleiten lassen, als auch hier, wie im Gebiete der äußern Natur, nur der Erfahrungen machen wird, der sie zu machen versteht. Dieses Verständnis ist aber unmöglich ohne Kenntnis der Gesichtspunkte, auf die es bei der Erfahrung ankommt und solche giebt allein die Theorie."

Die wissenschaftliche Pädagogik Herbarts stellt vor allem das Ziel der Erziehung fest und klar auf. Dieses Ziel heißt bei Herbart „Tugend" (Umriß pädagogischer Vorlesungen § 8). Welches ist das Ideal, fragt Kern § 3, dessen Erstrebung der Persönlichkeit einen absoluten Wert verleiht? Darauf antwortet die Ethik: Die Übereinstimmung des gesamten Wollens mit der durch die Gesamtheit der sittlichen Ideen bestimmten Einsicht, d. h. die Tugend. Die Ethik ist deshalb die erste Hilfswissenschaft der Pädagogik. Für die Herbartianer giebt es nur eine Ethik, nämlich die „praktische Philosophie Herbarts" (Göttingen 1808).

So bestimmt Herbart den Zweck der Erziehung bezeichnet, so klar zeigt er auch den Weg zu dem Ziel. Als untrügliche Leuchte auf diesem Wege dient ihm die zweite Hilfswissenschaft, die Psychologie. Sie ist die Lehre von den Erscheinungen, Gesetzen und Ursachen des Seelenlebens und zeigt die Mittel und Wege, um zu dem pädagogischen Ziel zu gelangen. Die Auswahl des Lehrstoffes, der ganze Unterricht und jeder einzelne Schritt in demselben soll auf psychologische Gesetze gegründet sein. Es ist dies die Wissenschaft, von welcher Schleiermacher und Rümelin bekennen, daß sie ihnen gänzlich fehle. Die Herbartianer kennen eine klassische Psychologie, nämlich die Herbarts: „Herbarts Lehrbuch der Psychologie." Der Herbartianer Strüm-

pell gab eine psychologische Pädagogik heraus und versteht darunter die Wissenschaft von der geistigen Entwicklung des Kindes, bezogen auf die Zwecke, welche die Erziehung des Kindes durch den Erwachsenen im Anschluß an die Individualität desselben zu erreichen strebt. Gleichzeitig schrieb Rektor Pfisterer dagegen eine pädagogische Psychologie, allerdings nicht in Herbartschem Sinne. Er giebt von derselben folgenden Begriff: „Die pädagogische Psychologie ist im Unterschied von der reinen wissenschaftlichen Psychologie eine angewandte Psychologie, die mit dem theoretischen Charakter der reinen Psychologie den Charakter einer praktischen Lehre verbindet."

Zillers Ethik ist nicht so allgemein wie die Herbarts; er stellt sich auf den christlichen Standpunkt und nimmt die Religionslehre als dritte Hilfswissenschaft hinzu.

Das Verhältnis zwischen Ethik und Psychologie beschreibt Kern in seinem „Grundriß" klar und kurz so: „Die Ethik bestimmt den Zweck der Erziehung; sie stellt das Ideal auf, nach welchem der Erzieher das geistige Innere des Zöglings zu gestalten sucht. Aber so sehr ein solches Ideal auch den Erzieher für seine Thätigkeit zu begeistern vermag, so wenig zeichnet es ihm doch den Weg zu seiner Verwirklichung vor. Diese wird von der Anwendung der rechten Mittel abhängen. Die Mittel müssen der Natur des Geistes, den Gesetzen, welchen das geistige Geschehen gehorcht, entsprechen. Die Wissenschaft dieser Gesetze ist die Psychologie, und sie ist daher die zweite Hilfswissenschaft der Pädagogik."

Die wissenschaftliche Pädagogik gliedert sich hienach in folgende Teile:

1. Die Begründung der Pädagogik.
   a) Durch die Ethik und Religionslehre.
   b) Durch die Psychologie.

2. Der Inhalt der Pädagogik:

a) Die Regierung der Kinder. (Schulpolizei nach Stoy.)

b) Der erziehende Unterricht.

c) Die Zucht.

Dr. Fröhlich schließt seine „wissenschaftliche Pädagogik" mit folgender „Gedächtnishilfe":

Ein Ziel (Tugend),

Zwei Hilfswissenschaften (Ethik, Psychologie),

Drei Hauptteile (Regierung, Unterricht, Zucht),

Vier Formalstufen des Unterrichts,

Fünf praktische Ideen,

Sechs Klassen von Interessen.

Der, wie überhaupt so besonders für unsern Zweck, wichtigste Teil der Herbartschen Pädagogik ist „die Lehre vom erziehenden Unterricht." Herbart sagt über denselben: „Ich gestehe, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts auch keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht." Die wichtigsten Grundgedanken der Lehre vom erziehenden Unterricht sind folgende.

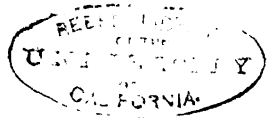
Die Herbartianer erkennen in der Übereinstimmung der richtigen Einsicht mit dem Wollen des Zöglings das Ziel der Erziehung. Die richtige Einsicht bildet also die Voraussetzung für das Wollen. Soll erstere dem Wollen des Zöglings in allen Fällen Antrieb und Führerin werden, so muß er von allen Verhältnissen unterrichtet sein, auf welche sein Wollen sich richten soll und kann. Die Aufgabe des erziehenden Unterrichts besteht also in erster Linie darin, daß er die menschlichen Verhältnisse mit ihren Personen und Sachen der Seele des Zöglings so vorführt, daß derselbe sie sämtlich von der sittlichen Idee, als dem gemeinschaftlichen Mittelpunkt, beherrscht erkennt. Diese Erkenntnis ist noch nicht die Sittlichkeit. Denn von dem Wissen zu

der Einsicht ist noch ein Schritt. Die Brücke für diesen Schritt bildet nach Herbart das Interesse. Ein Unterricht, der Interesse erweckt, zeigt dem Schüler das Erkannte nicht bloß als etwas für ihn persönlich Begehrenswertes, sondern als etwas, das für ihn im Bereich des Ergreifbaren liegt. Verbindet sich aber mit dem Erkennen die Lust zum Ergreifen und das Bewußtsein der hierzu nötigen Kraft, so ist das Wollen erreicht. Das Erkannte erfüllt den ganzen Gedankenkreis des Zöglings in dem Grad, daß er sich fähig fühlt, vorhandene Hindernisse zu überwinden, um das Begehrte zu erreichen. Aus dem bisherigen geht hervor, daß 1. der Gegenstand des erziehenden Unterrichts die menschliche Seele ist; 2. daß der Angriffspunkt zum Zweck des Unterrichts in dem Vorstellungsvermögen der Seele zu suchen ist; 3. daß die psychologischen Gesetze, welchen das Geschehen der Vorstellungsthätigkeit unterworfen ist, maßgebend für den Unterricht sein müssen.

Welches sind die für unsern Zweck wichtigsten Gesetze? „Seele" bedeutet das Lebende, Regsame und ist verwandt mit dem Wort „See". Die Seele ist ein einfaches Wesen, ohne ursprüngliche Vermögen und ohne besondere Anlagen. Sie gleicht nicht der Pflanze, in deren Keim schon das ganze Gewächs unentwickelt vorhanden ist. Die Thätigkeit der Seele ist eine beständige Bewegung von Vorstellungen; die Bewegung selbst besteht in einem regelmäßigen Wechsel von Hebungen und Senkungen. Die Hebung ist der Widerstand gegen Einflüsse von außen, welche die Seele jedoch nicht zurückzuweisen vermag; deshalb erfolgt die Senkung, d. h. die Aufnahme dieser Einwirkungen in den Inhalt der Seele und die Verschmelzung mit demselben. Diese Thätigkeit der Seele findet statt auch ohne neue, von außen kommende Eindrücke durch die Wiederkehr früherer, dem Bewußtsein des Geistes entschwundener Vorstellungen. Die Ursache neuer

Einwirkungen sind teils Personen teils Sachen. „Unter dem Einfluß des inneren und äußeren Geschehens bilden sich in uns Reihen von Vorstellungen, deren Glieder den einzelnen Fortschritten des Geschehens entsprechen.“ Die Kanäle für die Einflüsse von außen sind die menschlichen Sinne mit ihren Nerven. Je besser diese sind, um so reicher und regsamer kann der Seeleninhalt werden. „Von sämtlichen Vorstellungen des Geistes gehören beim Vollsinnigen etwa 9/10 dem Gesichtssinn an.“ Die Empfindung entsteht durch Übertragung des sinnlichen Reizes auf die Seele; sie dauert hier fort, auch wenn der Reiz aufgehört hat und wird dadurch zur Vorstellung, die dann ins Bewußtsein des Geistes tritt. Mehrere gleichzeitige Reize erzeugen mehrere Empfindungen, die sich aber zu einer Vorstellung verknüpfen, diese nennen wir Anschauung. Gleiche Vorstellungen fördern sich, ungleiche hemmen sich; sie verschwinden und kehren wieder. Gedächtnis ist die Aufbewahrung der Vorstellungen. Ein gutes Gedächtnis wird durch innige Verbindung älterer Vorstellungen mit neuen und durch Abwehr störender erlangt. Die Phantasie verändert die vorhandenen Vorstellungen und giebt ihnen durch Abstraktion oder Determination oder Kombination eine neue Gestalt. Durch Vergleichung bilden sich aus konkreten Vorstellungen abstrakte. Aus diesen entstehen die Begriffe, Urteile und Schlüsse. Dies sind die „primären“ Zustände der Seele. An sie schließen sich aufs innigste die „sekundären“ an, nämlich die Gefühle und Begehrungen, und aus diesen entsteht das Wollen.

Sollen die erworbenen Vorstellungen nämlich für die Charakterbildung verwertet werden, so müssen sie dem Bewußtsein jeder Zeit zur Verfügung stehen; jedoch nicht einzeln oder in geschiedenen Gruppen, sondern der ganze Gedankenkreis muß ein zusammenhängendes Ganze bilden, das zu jeder Zeit und von jedem Punkte aus in Energie gebracht werden kann. Ein charakter-



loser Mensch ist ein solcher, dessen Wollen bald von dieser bald von der entgegengesetzten Vorstellungsgruppe beherrscht wird. „Man hat die Erziehung nur dann in seiner Gewalt, wenn man einen großen und in allen seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzunehmen und mit sich zu vereinigen die Kraft besitzt.“ Dieser Ausspruch Herbarts leitet uns über zu der Anwendung der entwickelten Gesetze des Vorstellungslebens auf den erziehenden Unterricht.

Wenn die Mutter das schulpflichtige Kind der Pflege des erziehenden Unterrichts übergiebt, so kommt es nicht ohne Vorstellungen in die Schule; aber diejenigen, die es hat, sind dem Unterricht nicht alle förderlich. „Von 300 sechsjährigen Elementarschülern auf dem Lande hatten 8 % kein Kornfeld, 14 % keinen Teich, 30 % keine Lerche, 43 % keine Eiche gesehen; 14 % waren nicht im Walde, 18 % an keinem Bache oder Flusse, 26 % auf keinem Berge gewesen, 37 % konnten nicht angeben, wie aus Getreide Brot entsteht.“

Der Lehrer muß die Vorstellungen kennen, die er bei seinem Unterrichte voraussetzen darf. Denn die vorhandenen bilden die Vorbereitung für die neuen, die er dem Kind darbieten will.

Das bloße Aufnehmen (Perzeption) neuer und wertvoller Vorstellungen hat noch keinen Wert. Stehen sie vereinzelt da, so verdunkeln und entschwinden sie wieder. Soll das Gedächtnis sie festhalten, so müssen die neuen Vorstellungen an die älteren sich anschließen, bald sie verändernd und umbildend, bald mit ihnen sich verschmelzend. Diesen Vorgang nennt die Psychologie „Apperzeption.“

Wenn der Charakter des Menschen von seinem Wollen abhängt, das Wollen aber bedingt ist von den Begriffen, Urteilen

und Schlüssen, die im Gedankenkreis des Zöglings sich bilden, diese aber wieder ein Erzeugnis der durch den Unterricht erregten Vorstellungen in der Seele des Zöglings sind: so ist damit der höchste Grad der Bedeutung und die denkbar größte Verantwortlichkeit bezeichnet, die dem erziehenden Unterricht beigelegt werden kann.

Und doch ist es Thatsache, daß nicht jeder Unterricht Vorstellungen erzeugt, welche den Willen in Energie bringen. Jeder Unterricht, der den Schüler nicht persönlich packt, der nicht seine volle Teilnahme gewinnt, bleibt ohne praktischen Erfolg. Er läßt ihn entweder ganz gleichgültig oder regt ihn nur schwach und vorübergehend an. Welche Eigenschaft muß der Unterricht haben, der bei dem Schüler die lebhaftesten Vorstellungen erweckt, durch dieselben zu energischem Wollen hinreißt und ihn stärkt zu entschiedenen und kräftigen Thaten?

Auf diese zu allen Zeiten und von allen Pädagogen aufgestellte entscheidende Frage hat Herbart die klassische Antwort gefunden: „Der Unterricht muß des Schülers ungeteiltes Interesse gewinnen.“ „Interesse“ heißt das Herbartsche Zauberwort, das mit keinem deutschen Wort ersetzt werden kann. Zu seinem Inhalt gehören vier Stücke: fürs erste muß der Unterrichtsstoff an sich (objektiv) von Interesse, d. h. wichtig, bedeutend sein; sodann muß er für den Schüler (subjektiv) von persönlichem Interesse; d. h. seiner Apperzeptionsstufe angemessen sein; fürs dritte muß die Form der Darbietung (die Methode) interessant sein, und endlich muß des Erziehers persönliches Interesse für seine Aufgabe so hingebend sein, daß die Schüler in die Lage der im Unterrichtsstoff auftretenden Personen, Sachen, Umstände und Verhältnisse vollständig hineinversetzt werden. Ist der Unterrichtsgegenstand z. B. eine Geschichte, so müssen sie dieselbe miterleben; ist er eine Beschreibung, so müssen sie den zu beschreibenden Gegen-

stand in allen seinen wesentlichen Teilen aufbauen u. s. w. Hat der Unterricht diese vier Merkmale, so muß*) er des Schülers Interesse fesseln, d. h. nicht nur vorübergehend seine Aufmerksamkeit erregen, sondern er wird seine dauernde persönliche Teilnahme gewinnen, die ihn antreibt, einmal, die empfangenen Ideen selbstthätig weiter zu bilden, sodann als Gesinnung sie in Besitz zu nehmen und endlich sie als Handlungsweise auszugeben (anzuwenden). „Das Interesse erscheint hiernach als eine Kraft, die auf die Erhaltung und Erweiterung unseres geistigen Erwerbs gerichtet ist, und in diesem Sinne kann behauptet werden, daß der Unterricht geistige Kraft zu bilden habe." (Kern.) Bisher stellte man an den Unterricht wohl auch die Forderung, daß er interessant sein müsse, d. h. man betrachtete das Interesse als ein Mittel zur Erreichung des Zweckes; nach Herbartscher Auffassung aber ist das Interesse weniger eines der Mittel zur Erreichung des Zwecks, sondern das Interesse ist gewissermaßen selbst der Zweck, den der Unterricht erreichen will.

Ist das geistige Innere des Zöglings durch den Unterricht in der Weise gebildet, daß möglichst viele Vorstellungen Knotenpunkte in einem Gewebe von Reihen sind, die sich mit Sicherheit und mit der rechten Geschwindigkeit reproduzieren, so ist nicht nur für irgend ein bestimmtes Interesse, sondern für vielseitiges Interesse oder, was dasselbe ist, für Interesse überhaupt gesorgt. „Herbart unterscheidet zwei Richtungen des Interesses, das Interesse der Erkenntnis, das auf die Sachen gerichtet ist, und in dem die geistige Bildung, die Fähigkeit des weiten und klaren Blicks, begründet ist, und das Interesse der Teilnahme, das auf die Menschen, die Personen gerichtet ist, wobei er ein sympathetisches, ein gesellschaftliches, ein religiöses Interesse unter-

*) bedeutet das innere Muß, nicht die äußere Notwendigkeit.

scheidet. Dieses Interesse der Teilnahme ist die unmittelbare Grundlage der Tugend, aber das Interesse der Teilnahme läßt sich nicht wecken ohne das Interesse der Erkenntnis." (Beckh im Württb. Schulwochenblatt 1887 Seite 3.)

„Unsere Erkenntnis sowohl wie unsere Teilnahme erweckt in uns das Gefühl der Abhängigkeit von einer höheren Macht, unter welcher wir wie alles in der Welt stehen, und der Ohnmacht, welche wir dem Unbegreiflichen und dem Verhängnis gegenüber fühlen, sowie das Verlangen einer Ausgleichung zwischen dem Wirklichen in und außer uns mit dem Idealen, mit dem, was wir wünschen und hoffen, und ruft so in uns das religiöse Interesse hervor, das seinem Ursprunge nach ebensowohl der Erkenntnis wie der Teilnahme angehört" (Kern, Grundriß S. 33).

Nach der bisherigen Entwicklung handelt es sich beim erziehenden Unterricht in erster Linie um die Vorstellungsmassen und -Reihen, die dem Kinde zugeführt werden sollen, d. h. um den Lehrstoff oder Unterrichtsinhalt, sodann um die Anordnung und Verteilung des Stoffes nach den Apperzeptionsstufen des Zöglings und endlich um die Darbietung der einzelnen Unterrichtsportionen, welche von den Herbartianern „methodische Einheiten" genannt werden. Da der Unterrichtsstoff einerseits dem Gesetz des vielseitigen Interesses entsprechen und andrerseits die Einheitlichkeit des Gedankenkreises bezweckt und gewahrt werden soll, so muß der gesamte Unterrichtsstoff konzentriert werden. Die Konzentration stellt den Unterrichtsstoff, welcher zu dem Unterrichtsziel in unmittelbarster Beziehung steht, in die Mitte des gesamten Unterrichtsstoffs. Dieser „Gesinnungsstoff" beherrscht nicht nur den übrigen Lehrinhalt so, daß zwischen ihm und den andern Unterrichtsgegenständen innere Beziehungen hergestellt werden, sondern auch in der äußeren Anordnung der Lehrgegenstände wird die Verwandtschaft der „Sachen" angestrebt. „Es

ist im Unterricht so wenig wie möglich zu trennen, was sachlich zusammenhängt; ja es muß zwischen dem Verschiedenartigen durch den Unterricht eine Verbindung hergestellt werden."

Von ebenso großer Wichtigkeit wie die Auswahl, Anordnung und Verbindung des Unterrichtsstoffes ist, so große Bedeutung für die Erreichung des Unterrichtszweckes hat die methodische Behandlung der „methodischen Einheiten." Dieselbe hat sich streng nach den psychologischen Gesetzen des Apperzeptions- und Abstraktions-Prozesses zu richten. Der ganze Lern-Prozeß verläuft in vier, nach Dr. Rein in fünf Stufen oder Stadien, welche unser Thema die „formalen Stufen beim Unterrichtsverfahren" nennt.

Die Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes geschieht nach dem Gesetz des Interesses; das Interesse richtet sich nach der Apperzeptionsfähigkeit des Schülers. Welchem Gesetz aber gehorcht diese? Die Antwort auf diese Frage giebt u. a. der Herbartianer Ackermann, wenn er in seinen „pädagogischen Fragen" Seite 32 folgende These aufstellt: „Für den werdenden Menschen hat nur das Werden der menschlichen Kultur, insofern es im Lichte der sittlichen Beurteilung dargestellt und aufgenommen wird, absolutes Interesse, und es ist deshalb ein chronologisches Aufsteigen von den älteren Stufen dieser Entwicklung zu neueren, höheren nötig."

Hiemit sind wir in der Darstellung der Grundgedanken „der wissenschaftlichen Pädagogik" der Herbartschen Schule, soweit sie die notwendige Voraussetzung für die verständliche Beantwortung der Fragen unseres Themas bilden, bei der Untersuchung jener drei pädagogischen Ideen angelangt, von denen der jetzige Hauptvertreter der Herbartschen Schule, Dr. Rein in Jena sagt, daß sie „der Herbart-Zillerschen Unterrichtslehre ihr eigenartiges Gepräge geben."

III. Die kulturhistorischen Stufen.

Was versteht die sogenannte wissenschaftliche Pädagogik der Schüler Herbarts unter kulturhistorischen Stufen bei der Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes?

> Die kulturhistorischen Stoffe müssen auf allen Unterrichtsstufen als Hauptstoffe des Unterrichts auftreten und mit den von der Natur der Dinge gebotenen Modifikationen in chronologischer Reihenfolge und in zusammenhängenden großen Massen aufeinanderfolgen, damit an und mit ihnen der Zögling die Kulturentwicklung der Menschheit in seiner Weise durchmache. (Ackermann.)

Diese von dem Herbartianer Ziller entwickelte und in den Schulunterricht übergeleitete Idee gründet sich auf einige Aussprüche Herbarts sowie auf die Thatsache, daß Herbart selbst bei seinem Unterricht den Homer als Kultur- und Konzentrationsstoff angewendet hat. In Herbarts kleiner Schrift: „Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung" (Herbarts pädag. Schriften von Bartholomäi Band 2 S. 189 f.) findet sich folgende Stelle: „In jedem von uns lebt die ganze Vergangenheit. Die Reihe der Erkenntnis fängt an bei den

---

*) Quellen: Ein Aufsatz von Herrn Seminarrektor Beck in Nr. 1—3 des Württembergischen Schulwochenblatts Jahrgang 1887. — Herbarts pädagogische Schriften, herausgegeben von Bartholomäi. — Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. — Ackermann, pädagogische Fragen. — Ufer, Vorschule der Pädagogik Herbarts. — Rein, Theorie und Praxis 2c. 1.—8. Schuljahr. — Dr. Wagner, Die Praxis der Herbartianer. — Rein, pädagogische Studien II. Heft. (Dr. Staude.) — Eckermann, Joh. Peter, Gespräche mit Goethe. 6. Auflage 1884. — Kern, Grundriß der Pädagogik.

Übungen zur Schärfung und ersten Verarbeitung der Anschauungen und der nächsten Erfahrungen: kurz, beim A B C der Sinne. Etwas schwerer würde es sein, den Anfangspunkt der Reihe für die fortschreitende Teilnahme anzugeben und den angegebenen zu rechtfertigen. Die genauere Betrachtung entdeckt bald, daß dieser Punkt nicht in der jetzigen Wirklichkeit liegen kann. Die Sphäre der Kinder ist zu eng und zu bald durchlaufen; die Sphäre bei Erwachsenen ist bei kultivierten Menschen zu hoch und zu sehr durch Verhältnisse bestimmt, die man dem Knaben nicht begreiflich machen will, wenn man auch könnte. Aber die Zeitreihe der Geschichte endigt sich in die Gegenwart und in den Anfängen unserer Kultur, bei den Griechen ist durch klassische Darstellungen idealischen Knabenalters durch die homerischen Gedichte ein lichter Punkt für die gesamte Nachwelt fixiert worden." Diese Hauptstelle aus Herbart wird noch durch einige andere Aussprüche von ihm bekräftigt: „Die große sittliche Energie ist der Effekt großer Scenen und ganzer unzerstückter Gedankenmassen;" ferner: „der Schatz von Lehre und Warnung, von Regeln und Grundsätzen, von angenommenen Gesetzen und Einrichtungen, welche die früheren Geschlechter verarbeitend den späteren überliefern, gehören zu den stärksten psychologischen Kräften, die es geben kann." Ein anderer hieher gehöriger klassischer Ausspruch von Goethe findet sich in seinen Gesprächen mit Eckermann: „Die Jugend muß immer wieder von vorne anfangen und als Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen."

Es könnten noch manche an die Idee der kulturhistorischen Stufen anklingende Citate aus Herbart, aus Klassikern und andern Schriftstellern, z. B. von Herder und Lotze, namhaft gemacht werden, allein die Thatsache bleibt doch bestehen, daß erst Ziller diesen geistreichen Gedanken ernstlich ins Auge gefaßt und für die Praxis des Schulunterrichts fruchtbar gemacht hat.

Der Idee der kulturhistorischen Stufen liegen folgende pädagogische Erwägungen zu Grund.

Der erziehende Unterricht bedarf vor allem einen für seinen Zweck geeigneten Unterrichtsstoff. Denn der sachliche Teil des Unterrichts oder sein Inhalt ist für die Erziehung weit wichtiger als die Formen, in die er gefaßt ist. Die Wissenschaften bieten ihm denselben dar. Ihr Gebiet ist aber ein unendliches, deswegen handelt es sich in erster Linie um die richtige Auswahl. Dieselbe muß nach psychologischen Gesetzen geschehen. Der Unterricht hat nach Herbart des Schülers Umgang und Erfahrung zu ergänzen. Der Umgang wird durch die historischen Wissenschaften, die das Gebiet des Menschlichen, die Erfahrung durch die Naturwissenschaften, die das der äußeren Natur umfassen, ergänzt. Da in der Erfahrung die Erkenntnis, in dem Umgang die Teilnahme wurzelt, so gebührt der geschichtlichen Seite des Unterrichts, wenn dieser erziehend wirken soll, das Übergewicht, weil aus der Teilnahme die Gesinnungen entspringen, von welchen der sittliche Wert des Menschen am unmittelbarsten abhängt. Bei der Auswahl der Stoffe für ein bestimmtes Unterrichtsfach wird wieder derjenige bevorzugt, welcher dem sittlichen Bildungszwecke am unmittelbarsten dient und die apperzipierenden Vorstellungsmassen bietet, vermöge dessen der Zögling selbstthätig seinen Gedankenkreis zu erweitern vermag.

Daraus geht hervor, daß der historische Unterrichtsstoff die beiden wichtigsten Bedingungen des Interesses erfüllt: er steht unter allen Lehrstoffen ebenso dem Unterrichtsziel wie dem kindlichen Vorstellungskreis am nächsten. Aber das historische Gebiet ist wiederum ein weites und mannigfaltiges, der Zeit nach sechs Jahrtausende umfassendes, und die Apperzeptionsstufe des Kindes bleibt auch nicht immer dieselbe. Es sind deshalb aus dem geschichtlichen Material die dem Unterrichtsziel am nächsten stehenden

Partien auszuwählen und dann hinsichtlich ihres psychologischen Fortschritts mit den Apperzeptionsstufen des Schülers in Einklang zu bringen.

Welches sind nun diese Geschichtspartien, wie schließen sie sich nach psychologischen Gesichtspunkten aneinander an, und welches sind die Apperzeptionsstufen, die sich mit ihnen decken?

Die Herbartianer fassen die Geschichte des Menschengeschlechts ohne Zweifel nach Darwinscher Weltanschauung und in Übereinstimmung mit der sogenannten „wissenschaftlichen Kritik" der biblischen Urkunden (von Wellhausen u. a.) als einen kulturellen Entwicklungsprozeß auf, der von unten nach oben geht. Sie unterscheiden gleichsam ein Kindes- Knaben- Jünglings- und Mannesalter der Völker, welches dann der Schüler mittels des erziehenden Unterrichts „in beschleunigtem Tempo" während seiner Schulzeit ebenfalls durchlaufe. Gott erkennen sie (wenigstens Ziller) immerhin als den Erzieher des Menschengeschlechts an; aber den Erfolg der göttlichen Erziehung erkennen sie mehr in dem äußeren Fortschritt der gesellschaftlichen Formen im ganzen als in der persönlichen Beziehung des einzelnen zu seinem Gott und dessen Heilsoffenbarung. Deswegen findet man z. B. in den Herbartschen Schriften*) einen Unterschied gemacht zwischen dem „geschichtlichen" und dem „idealen" Christus. Die Uroffenbarung Gottes mit ihrer Geschichte von der Schöpfung an bis zu Abraham wird von ihnen ganz übergangen. Der Herbartianismus sieht sich natürlich auch vor die Frage gestellt, einmal, ob er eine heilige Geschichte im Gegensatz und Unterschied zu der Profangeschichte überhaupt anerkennen will, und dann in welches Verhältnis beide auf dem Lehrplan der Schule zu einander gesetzt werden sollen. Der heiligen Geschichte wird für

*) Schriften der Herbartianer.

die Volksschulen unbedingt der Vorzug gegeben. Nun handelt es sich aber um die Auffindung und Feststellung der kulturellen Entwicklungsstufen, welche die Geschichte der Menschheit durchgemacht hat.

Da Ziller der Urgeschichte der heiligen Schrift, wie oben bemerkt, keinen Platz in seiner Entwicklungstheorie einräumt und die Patriarchengeschichte weder die erste noch die zweite Kulturstufe der Menschheit bilden kann, so muß diese Urgeschichte anderweitig ersetzt werden. Überdies ist die Apperzeptionsfähigkeit des Schülers nach seiner Ansicht noch gar nicht so weit gefördert, daß sogleich mit der heiligen Geschichte begonnen werden könnte. Es bedarf deshalb eines Vorbereitungskurses, in welchem dem Schüler die allgemeinen sittlichen und religiösen Vorstellungen und Begriffe beigebracht werden, die der Unterricht in der heiligen Geschichte voraussetzt.

Die Hauptthätigkeit der kindlichen Seele besteht in der Zeit vom 6.—7. Lebensjahr im Phantasieren. Dieser Stufe des Seelenlebens entspricht das Märchenzeitalter der Völker. Obgleich es eigentlich kein solches gegeben hat, so hat die Phantasie der Dichter doch eines geschaffen. Seinen klassischen Ausdruck hat dasselbe in den Märchen, was uns betrifft, in den deutschen Märchen gefunden. Der Unterrichtsstoff, welcher also dem Erziehungszweck im ersten Schuljahr am unmittelbarsten dient, ist das deutsche Märchen.

Die Zeit vom 7.—8. Lebensjahr ist die Zeit, in welcher das Bewußtsein der eigenen Persönlichkeit in der kindlichen Seele erwacht, in welcher das Kind heraustritt aus dem Reich der Träume in die Wirklichkeit. Auch in der Entwicklung des Völkerlebens giebt es ein Stadium, in welchem die Menschen in der Kraft ihrer Natur aus rohen Anfängen sich emporgearbeitet haben zu einem menschenwürdigen Dasein. Diese Kulturstufe findet sich gleichsam personifiziert in der Robinsonserzählung. Die

Geschichte Robinsons bildet demnach den historischen Erziehungsstoff für das zweite Schuljahr. — Nach der Lehre Zillers ist also der heiligen Geschichte in den beiden ersten Schuljahren der unmittelbar erzieherische Wert abgesprochen, und zwar ebenso vom geschichtswissenschaftlichen wie vom pädagogischen Standpunkt aus.

Erst das 3. Schuljahr räumt der heiligen Schrift die gebührende Stelle auf dem Lehrplan der Schule ein. Durch den erzieherischen Einfluß der Robinsonserzählung ist die Seele des Schülers zu vollem Selbstbewußtsein erwacht; er erkennt sich als Glied einer geordneten Familie und muß nun lernen, in diesen Verhältnissen sich zu bewegen und wohl zu fühlen. Mit dieser Entwicklungsstufe des kindlichen Geistes steht aber die biblische Schilderung der Patriarchenzeit in innigstem Zusammenhang. Hier finden wir ein größeres Familienganze unter der väterlichen Leitung eines Oberhauptes, ganz geeignet, um den Schüler in die verschiedenen Beziehungen des Pietätsverhältnisses einzuführen. Doch der biblische Stoff reicht als unmittelbarer Erziehungsstoff auf dieser Stufe nicht aus; die dritte kulturhistorische Stufe muß durch eine entsprechende Geschichtspartie aus der deutschen Geschichte ergänzt werden, gleichsam als Fortsetzung des kulturhistorischen Profanstoffes auf den beiden ersten Stufen. Eine der Patriarchengeschichte einigermaßen analoge Periode deutscher Geschichte glauben die Herbartianer in den Thüringer Sagen gefunden zu haben.

Von der dritten Kulturstufe und dem 3. Schuljahr an tritt überhaupt ein korrespondierender Abschnitt aus der Profangeschichte der heiligen Geschichte als Ergänzung zur Seite, so daß sämtliche kulturhistorische Stufen sowohl durch die biblische Geschichte wie auch durch die Profangeschichte repräsentiert werden.

Die 4. Kulturstufe ist das Jünglingsalter der Völker. Sie sind aus den engen Verhältnissen der Familie herausgetreten in

eine größere Freiheit; sie stehen in vollem Kraftbewußtsein, bringen große Helden und Heldenthaten hervor, sind aber auch großer Verirrungen fähig. Auch diese Stufe macht der kindliche Entwicklungsgang in „beschleunigtem Tempo“ durch. Im 4. Schuljahr erstarkt die physische und geistige Kraft; der Schüler fühlt sich fähig und willig zu Strebungen und Thaten, überschreitet aber bei seinen Kraftproben häufig die Grenzen göttlicher und menschlicher Ordnung. Diesen charakteristischen Merkmalen der 4. kulturhistorischen Stufe entspricht die biblische Richterzeit von Moses an bis zu Samuel, sowie das deutsche Nibelungenzeitalter mit dem Nibelungenlied.

Die ermüdenden Erfahrungen, welche die Völker bei ihren ungestümen Heldenthaten gemacht haben, erwecken in ihnen das Bedürfnis nach regelmäßigen Zuständen und bereiten so die 5. Kulturstufe vor, in welcher sie ihr Staatsleben zu einer geordneten Monarchie ausbilden und sich willig unter die selbst erwählte und von Gott geordnete königliche Autorität beugen. Das Miniaturbild dieser Kulturstufe ist der Zögling und sein Seelenleben im fünften Schuljahr. Sein Verständnis öffnet sich für weitere und entferntere Verhältnisse. Er lernt die Pflichten erkennen, welche einzelne Menschen, wie ganze Klassen und gesellschaftliche Abstufungen erfüllen müssen, um ein Volk zu bilden und als solches bestehen zu können. Er wird angeleitet, in allen Gesetzen und Ordnungen die obrigkeitliche Autorität herauszufinden, die gebietet, und der sich jeder unterordnen muß. Der hiezu tauglichste Unterrichtsstoff ist auf der einen Seite die Geschichte der israelitischen Könige von Saul bis zu Salomo, auf der andern die Geschichte der deutschen Kaiser Heinrich I, Otto I, Karl d. Gr., Chlodwig.

Nachdem die Völker gelernt hatten, vor der irdischen Autorität und Majestät sich zu beugen und ihr unterthan zu sein,

nachdem ihnen durch sie eine Ahnung von der höchsten, unsichtbaren Majestät im Himmel aufgegangen war, konnte die 6. Kulturstufe der Menschheit, d. h. das Zeitalter anbrechen, in welchem Gott selbst durch seinen Sohn und seinen Geist in die Völkerwelt eintrat und ihnen seinen Willen in der vollkommensten Weise kund gab. Das Seitenstück zu dieser Stufe bildet der Zögling, der nunmehr angeleitet werden kann, von irdischen und sichtbaren Dingen auf höhere und ewige zu schließen. Deswegen führt ihn der Erzieher ein in die Schule Jesu und zeigt ihm das Bild des Erlösers in seiner Jugend, in seinen Reden, Gleichnissen und Thaten. Mit andern Worten: für das sechste Schuljahr ist das Leben Jesu nach den vier Evangelien und die Geschichte der Einführung des Christentums in Deutschland der passendste Unterrichtsstoff.

Die Völker sind nicht dabei stehen geblieben, daß sie das Evangelium in sich aufgenommen haben, sondern es hat sie durchdrungen und nach innen und außen umgebildet; es hat ihnen hohe und wichtige Aufgaben gegeben; sie haben dieselben übernommen und mehr oder weniger an ihrer Erfüllung gearbeitet. Aus den christlichen Stämmen und Völkermassen sind zivilisierte Kulturvölker geworden. Dieser Umwandlungsprozeß der Völker bildet die siebente kulturhistorische Stufe. Mit derselben Hand in Hand schreitet der Entwicklungsgang des unter dem Einfluß des erziehenden Unterrichts stehenden Zöglings fort. Derselbe ist im 6. Schuljahr ein Jünger Jesu geworden und besitzt nun die innere Fähigkeit, in den Gehorsam der Lehre Jesu einzugehen und der Arbeit im Weinberg des Herrn sich zu unterziehen. Diese beschränkt sich freilich zunächst auf die Ausbildung der eigenen Persönlichkeit. Doch wird das durch den Unterricht auf dieser Stufe besonders geförderte Interesse der Teilnahme auch seinen Blick auf die Bedürfnisse und Nöten seiner Mitmenschen

lenken und ihn zu thätiger Mithilfe anspornen. Kein Unterrichtsstoff ist hierzu geeigneter als die Apostelgeschichte, sowie einige ausgewählte Stücke aus der Geschichte des Mittelalters.

Das Ideal der Völkerkultur, die völlige Wiedergeburt der Menschheit durch den Geist Christi, bietet uns die 7. kulturhistorische Stufe noch nicht. Ihren Höhepunkt erreicht die Geschichte der Menschheit erst im Gottesreich, wenn alle unsittlichen Elemente völlig überwunden sind und das ganze innere und äußere Leben der Völker nach den sittlichen Ideen des Christentums sich gestaltet haben wird. An der Herbeiführung dieses harmonischen Zustandes, des goldenen Zeitalters, arbeitet die Menschheit seit der Reformation. Diese 8. Kulturstufe ist freilich noch nicht erreicht; aber das großartige Ringen, die gewaltigen Kämpfe, die auf allen Kulturgebieten, in Staat, Kirche, Schule, Kunst, Wissenschaft, Handel und Industrie bemerkbar sind und die großartigsten Anstrengungen der geistigen und materiellen Kräfte und Mächte herbeiführen, deuten und drängen auf den Abschluß hin, den Gottes Vorsehung der Menschengeschichte bestimmt hat.

Ebenso muß auch die Entwicklung des Zöglings noch eine Stufe ersteigen. Die bruchstückartige Erkenntnis der Wahrheit, die Ausübung des göttlichen Willens von Fall zu Fall muß auf dieser Stufe zu etwas Ganzem sich gestalten. Die sittlichen Ideen müssen im Zentrum seiner Seele als ein wohlgeordnetes Ganze sich zusammenfassen und darin ruhen, damit ihm das Gute in seinen Motiven wie in seiner sittlichen Kraft allezeit dienstbereit zur Verfügung steht und ihn willig und fähig macht, zu jeder Zeit seine Aufgabe als ein Gottesmensch gewissenhaft zu erfüllen. Der hierzu geeignete Unterrichtsstoff ist der kirchliche Katechismus, die Reformationsgeschichte und die bedeutendsten Abschnitte aus der Geschichte der Neuzeit.

Wird das Ergebnis der bisherigen Untersuchung zusammen-

gefaßt, so kann die Frage unseres Themas: „Was versteht die sogenannte wissenschaftliche Pädagogik der Schüler Herbarts unter kulturhistorischen Stufen bei Anordnung des Unterrichts?" in der Kürze so beantwortet werden: Kulturhistorische Stufen bedeuten acht wichtige geschichtliche Zeitabschnitte, innerhalb deren die erziehliche Entwicklung der Kulturvölker nach göttlichem Plane und mit göttlichen Mitteln von unten nach oben sich vollzogen hat. Neben dieser allgemeinen Erziehung, wie sie Gott in großem Stile an ganzen Völkern ausübt, nimmt — mit dieser übereinstimmend und gleichlaufend — die Erziehung des einzelnen Menschen, ebenfalls von unten nach oben stufenweise in kleinen Zeitabschnitten fortschreitend, einen ähnlichen Verlauf. Der menschliche Erzieher hat deshalb, den Spuren und Fußstapfen Gottes nachgehend, an der Hand großer kulturgeschichtlicher Abschnitte in seinem Teil mitzuhelfen an der naturgemäßen Entwicklung der einzelnen. Wie demnach den 8 Kulturstufen der Völker 8 Jahre der Erziehung des einzelnen Zöglings entsprechen, so giebt die Geschichte dieser 8 Stufen den geeigneten Unterrichtsstoff für unsere 8 Schuljahre. Ferner: Wie Gott neben der besonderen Führung des Volkes Israel auch den andern Völkern gegenüber sich nicht unbezeugt gelassen hat, so hat der erziehende Unterricht neben der heiligen Geschichte auch die Profangeschichte für seine Zwecke zu benutzen.

Über den kulturgeschichtlichen Unterrichtsstoff spricht sich Ziller in den „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik" Seite 180 also aus: „In den sprachlichen Denkmälern ist vorzugsweise alles Geschichtliche, ja die ganze Kulturentwicklung des einzelnen Volkes und der ganzen Menschheit niedergelegt, und die Hauptstufen stimmen mit der Einzelentwicklung des Zöglings in ihren Hauptepochen vollkommen zusammen. Die Geistesentwicklung des Zöglings kann daher nicht besser gefördert werden, als wenn er seine

Geistesnahrung aus der allgemeinen Kulturentwicklung, wie sie in der Litteratur niedergelegt ist, schöpft, zumal sich die Ideen der sittlichen Einsicht gar nicht anders erzeugen lassen als durch Betrachtung und Anschauung der Darstellung dieser Ideen und der Verbindung aus ihnen. Allerdings müssen die beiden Reihen der Geistesentwicklung, die der allgemein menschlichen und die der kindlichen, mit einander übereinstimmen. Unter dieser Voraussetzung sollte der Zögling eine jede der Hauptstufen in der allgemein menschlichen Geistesentwicklung nach der andern so durchlaufen, wie es seiner Schulart angemessen ist. Innerhalb der Volksschule sollte es in einem engeren Rahmen geschehen, innerhalb der Real- und Gymnasialschule in einem weiteren, und die Methodenbücher unserer Schulwissenschaften sollten den Lehrinhalt der einzelnen Stufen und ihren Gedankenfortschritt ausführlich darlegen. Auf einer jeden Stufe sollte sich der Zögling individuell ganz einleben, indem er dem nachdenken lernt, was man auf ihr gewollt und nicht gewollt, und was man erreicht und nicht erreicht hat. Nach der Natur des Geistes kann er ja, um zu den Höhepunkten der Bildung in der Gegenwart zu gelangen, nicht eine einzige jener Stufen wirklich überspringen. Wenn nicht in geordneter, macht er sie in ungeordneter Weise durch, und in demselben Maße, als er aus ihr weniger Bildungsgehalt für sein eigenes Geistesleben schöpft, in demselben Maße, als er die Bildungsstoffe verschiedener Epochen in ein weniger richtiges Verhältnis setzt, wird seine eigene Gesamtbildung unvollkommen ausfallen und wird er an seinem Teile mangelhafter dazu beitragen, daß die allgemein-menschliche Entwicklung fortgesetzt werde. Leider ist gegenwärtig schon dafür nicht ausreichend gesorgt, daß die Entwicklungsstufen des Einzelgeistes mit denen der Hauptkulturepochen in Einklang stehen."

Ziller stellt nun folgende, oben näher bezeichnete, 8 Kulturstufen der allgemeinen Menschengeschichte auf:

1. Die Menschen in ihrer Kindheitsperiode.
2. Die Menschen in ihrer Emporarbeitung.
3. Der Patriarchalstaat.
4. Die Heldenzeit der Völker.
5. Die Monarchie und das Königtum.
6. Der Eintritt Christi und seines Geistes unter die Völker.
7. Die Durchdringung der Völker von dem Geist Christi oder die Sphäre der Kultur und des allgemeinen Wohlwollens.
8. Das irdische Gottesreich oder das Musterbild einer beseelten Gesellschaft.

Die acht Entwicklungsstufen des kindlichen Geistes laufen nach Ziller parallel mit den 8 Kulturstufen:

1. Die Stufe der freien Phantasie.
2. Das erwachende Selbstbewußtsein.
3. Das Pietätsverhältnis.
4. Das Kraftgefühl unter Ausschreitungen.
5. Das irdische Autoritätsverhältnis.
6. Das göttliche Autoritätsverhältnis.
7. Die Arbeit im göttlichen Dienste.
8. Die Durchbildung in sittlich-religiösem Geiste.

Diesen acht Apperzeptionsstufen der menschlichen Bildung entsprechen nach Ziller die folgenden Unterrichtsstoffe:

1. Schuljahr: Das epische Märchen.
2. „ Die Erzählung von Robinson.
3. „ Die Geschichte der Patriarchen.
4. „ Die Richterzeit in Israel.
5. „ Die Könige Israels.
6. „ Das Leben Jesu.
7. „ Die Apostelgeschichte.
8. „ Die Reformationsgeschichte.

Um dem Leser die Möglichkeit zu verschaffen, die Kultur-

REF... UNI... C...

stufen, die Apperzeptionsstufen und die Anordnung des Unterrichtsstoffes nach denselben mit einem Blick übersehen zu können, folgt nun eine tabellarische Zusammenstellung des bisherigen. In dieselbe ist auch der von Dr. Rein in den „Schuljahren" vorgeschlagene Unterrichtsstoff aus der Profangeschichte aufgenommen. Die Zillersche Ordnung der Stufen und der biblischen Reihenfolge ist jedoch beibehalten.

Kulturhistorische Stufen. Anordnung des Unterrichtsstoffes.

Zahl der Stufe.	Kulturhistorische Stufe.	Zahl der Stufe.	Apperzeptionsstufe.	Schuljahr.	Unterrichtsstoff.
1.	Die Völker in ihrer Kindheitsperiode.	1.	Das freie Phantasieren.	1.	Das epische Märchen (12 Märchen von Grimm).
2.	Die Völker in ihrer Emporarbeitung.	2.	Das erwachende Selbstbewußtsein.	2.	Die Robinsonserzählung (nach einer Bearbeitung).
3.	Der Patriarchalstaat.	3.	Das Pietätsverhältnis.	3.	Die Geschichte der Patriarchen. Die Thüringer Sagen.
4.	Die Heldenzeit der Völker.	4.	Das Kraftgefühl unter Ausschreitungen.	4.	D. Richter i. Israel von Moses bis Samuel. Das Nibelungenlied.
5.	Der monarchische Staat (Königtum).	5.	Die irdische Autorität (Königtum).	5.	Die israel. Könige (von Saul bis Salomo). D. Kaiser (Heinr. I. ꝛc.)
6.	Christi Eintritt in die Welt.	6.	Die Autorität Gottes in Christo.	6.	Das Leben Jesu (nach den 4 Evangelien). Einf. d. Christent. i. D.
7.	Die Durchdringung d. Völker d. d. Christent. (Kultursphäre).	7.	Die Arbeit im Dienste Gottes.	7.	Die Apostelgeschichte. Abschn. a. d. Mittelalter.
8.	Das Gottesreich auf Erden.	8.	Die Durchbildung in sittlich-relig. Geiste.	8.	Der kirchl. Katechism. Reform.-Gesch. u. Neuz.

(Diese Übersicht ist in keinem der oben als Quellen bezeichneten Werke enthalten. — Die Überschriften mußten wegen Mangel an Raum so kurz als möglich gegeben werden.)

Ziller fügt dieser Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs noch folgende Bemerkung hinzu: „Die kulturgeschichtlichen Stufen, die der normalen Entwicklung des kindlichen Geistes zu entsprechen „scheinen“ und diese deshalb fördern können, erschöpfen jedoch keineswegs den gesamten kulturhistorischen Inhalt, dessen ein sittlich-religiöser Charakter, der in der Gegenwart wirken soll, zu seiner Bildung bedarf. Der anderweitige kulturgeschichtliche Stoff muß vielmehr das Gedankenbild der Gesellschaft und das Verhältnis der Zöglinge dazu im Geiste einer jeden Stufe weiter gestalten.“

Ziller selbst machte in seiner Seminarschule ernst mit der Überleitung seiner Idee in die Praxis. Noch mehr Verbreitung und freilich auch Widerspruch haben die Ziller'schen Ideen durch die praktische und litterarische Thätigkeit seiner Schüler gefunden. Am meisten wurde aber der „wissenschaftlichen Pädagogik“ der Herbartianer Vorschub geleistet durch die litterarische Arbeit des Seminardirektors Dr. W. Rein und der Seminarlehrer A. Pickel und E. Scheller zu Eisenach. Diese drei Herren gaben ein umfangreiches Werk heraus, betitelt: „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartschen Grundsätzen bearbeitet.“ Dieses Werk bietet nach den 8 Schuljahren und den 8 kulturhistorischen Stufen in 8 Bänden, deren einige schon mehrere Auflagen erlebt haben, eine Darstellung des gesamten Volksschulunterrichts nach Herbart-Zillerschen Grundsätzen.

Mag man an der Ausführung des Werkes im ganzen oder im einzelnen ausstellen, was man will: immerhin bleibt es eine großartige und dankenswerte Arbeit, die kein Lehrer ohne großen Nutzen lesen wird. Rektor Dörpfeld von Gerresheim hat der Rezension des 1. Bandes ein ganzes Buch gewidmet, betitelt: „Der didaktische Materialismus,“ in welchem er das Unternehmen der Verfasser als „das Morgenrot einer neuen Ära auf pädagogi-

schem Gebiet" nennt. — Dabei ist das Werk keineswegs ein mechanisches Nachtreten in den Fußstapfen des Meisters Ziller, sondern wir begegnen auf jeder Seite der selbständigen Arbeit tüchtiger Männer, welche sich uneigennützig in den mühevollen Dienst der Schule stellten. Ihre Selbständigkeit haben sich die Verfasser der „Schuljahre" besonders darin gewahrt, daß sie der 4. und 5. Stufe Zillers, Richter und Könige, nur ein Schuljahr, dagegen dem Leben Jesu 2 Schuljahre, das 5. und 6., zuweisen.

Wie der Titel des Buches, „Theorie und Praxis," sagt, enthält jeder Band zwei Teile. Der theoretische Teil bildet (besonders im 1. Schuljahr) die ausführliche wissenschaftliche Begründung des zweiten praktischen Teils mit steter Hinweisung auf die beiden Autoritäten Herbart und Ziller. Der praktische Teil giebt sodann eine Bearbeitung des Unterrichtsstoffes nach Herbartschen Grundsätzen und Herbartscher Methode. Jeder Lehrer ist nach eingehendem Studium dieses Buches und an der Hand desselben imstande, nicht nur genaue Einsicht in die Herbartsche Pädagogik sich zu verschaffen, sondern auch in seiner Schule dieselbe praktisch zu verwerten.

Zum vollen Verständnis der Idee der kulturhistorischen Stufen kann aber weder eine kurze begriffliche Erklärung noch eine übersichtliche Darstellung (wie sie Seite 59 gegeben ist) genügen; dieselbe muß vielmehr noch durch eine eingehendere Begründung vervollständigt werden.

Die Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes nach kulturhistorischen Stufen weicht freilich von den sonst üblichen Lehrplänen insofern bedeutend ab, als jede Stufe ein Gedankenganzes, eine geschichtliche Periode aufstellt, dieselbe vollständig abhandelt, aber sie während der ganzen Schulzeit nur dieses einemal zur Behandlung bringt. Dieses Stoffganze muß groß (in-

haltlich) genug sein, um die dafür angesetzte Zeit entsprechend auszufüllen; es darf aber auch nicht zu umfangreich (nach Inhalt und Form) sein, damit es die ruhige Durcharbeitung aller methodischen Einheiten nach den fünf formalen Stufen erfahren kann.

Die Anordnung des Unterrichtsstoffes nach den kulturhistorischen Stufen steht demnach im entschiedensten Gegensatz zu der Anordnung, wie sie die konzentrischen Kreise verlangen, „nach welcher auf jeder Stufe des Unterrichts aus dem ganzen Gebiet eines Unterrichtsfachs einzelne Stücke herausgenommen werden, so zwar, daß auf den späteren Stufen die früher vorgekommenen Stücke wieder hereingenommen, das ganze aber vermehrt und so eine allmähliche Annäherung an eine vollständige und zusammenhängende Erfassung des ganzen Gebiets erstrebt und zugleich mit der Vermehrung des Stoffes eine allmählich fortschreitende höhere Behandlung erzielt wird." (Rektor Beckh, Schulwochenblatt 1887 Seite 10.) Während z. B. nach kulturhistorischen Stufen die Patriarchengeschichte das dritte Schuljahr ganz einnimmt, aber in diesem Jahr auch vollständig behandelt wird und später nicht mehr vorkommt, so setzen die konzentrischen Kreise vom ersten Schuljahr an durch die ganze Schulzeit jedes Jahr einige Geschichten derselben auf den Lehrplan, wiederholen die früheren in jedem folgenden Jahr und vervollständigen so nach und nach die ganze Periode. Die Herbartianer nennen das ein Zerreißen des Zusammengehörigen, ein Überbürden der einzelnen Schuljahre mit Lehrstoff; sie behaupten, der Unterrichtsstoff, der teilweise schon bekannt sei, erziele kein Interesse mehr u. s. w.

Die 8 Schuljahre nach den kulturhistorischen Stufen.*)

Die erste kulturhistorische Stufe: Die Völker in ihrer Kindheit.

Die erste Apperzeptionsstufe: Die freie Phantasie des Kindes.

Das erste Schuljahr: Das epische Märchen.

Der Kindheitsstufe der Völker entsprechen die Märchen als Apperzeptionsstoff für die Schüler des 1. Schuljahrs. Sie sind eine Vorschule, ein Vorkursus für die biblische Geschichte. Die biblischen Geschichten, auch die einfachsten, stimmen nach den „Schuljahren" (Siehe 1. Schuljahr „Einleitung") nicht überein mit der Apperzeptionsstufe sechsjähriger Kinder, so daß die Verfasser den gewiß wohlgemeinten Rat des Rezensenten Dörpfeld glaubten nicht annehmen zu können. Die Kinder, behaupten sie, verstehen die biblischen Geschichten noch nicht, weil ihnen der erforderliche Grad sprachlicher Bildung mangle, und weil die biblischen Geschichten dem kindlichen Vorstellungs- und Anschauungskreis noch zu fern liegen. Die Wiedemannsche Erzählungsart verweltliche (profaniere) die heiligen Geschichten. Die beabsichtigte und gehoffte Wirkung bleibe nicht nur aus, sondern werde ins Gegenteil verkehrt.

Die Märchen dagegen machen der Jugend ein unbeschreibliches Vergnügen; sie entsprechen wie nichts anderes der Individualität des Kindes; besonders der darin vorherrschenden Phantasie, die weder Personen noch Orte, weder Raum noch Zeit kennt. Das Kind bleibt durch die Märchen länger kindlich. Sie schließen eine Menge ästhetischer und ethischer Begriffe und Grundsätze in sich und dienen deswegen der Übung des ethischen Urteils, so daß sich das Kind leicht, rasch und klar entscheiden lernt. Je erfahrener das Kind wird, desto weniger soll das Thatsächliche

*) Quellen: „Theorie und Praxis ꝛc." von Dr. Rein ꝛc.

beim Märchen betont und immer mehr Gewicht auf die poetische und ideale Wahrheit gelegt werden. Das deutsche Märchen erweitert das enge Bewußtsein des Kindes durch Ausbildung des nationalen Keims (Wo liegt derselbe, da die Seele inhaltslos ist? d. V.). Das internationale Märchen läßt das Kind teilnehmen an dem allgemeinen Geist der Kindlichkeit, dem Urbesitz der Menschheit. Es dient in seinem Gebiet zugleich der kindlichen Natur und dem höchsten Erziehungszweck.

Dr. Rein beruft sich bei seinen Ausführungen auf die Pädagogen Ziller, Waitz, Holtsch, Völter, Karl Richter, Grüllich, Staude, Niemeyer. Was die Auswahl der Märchen betrifft, so schlägt Ziller 12 Märchen vor aus der Sammlung der Gebrüder Grimm, von welchen Dr. Rein Nr. 2 u. 3 durch zwei andere ersetzt und dabei folgenden Gang aufstellt: 1. Die Sternthaler, 2. Der süße Brei, 3. Frau Holle, 4. Strohhalm, Kohle und Bohne, 5. Das Lumpengesindel, 6. Der Tod des Hühnchens, 7. Der Wolf und die sieben Geislein, 8. Der Wolf und der Fuchs, 9. Zaunkönig und Bär, 10. Fundevogel, 11. Die Bremer Stadtmusikanten, 12. Der Arme und der Reiche. Aus diesen 12 Märchen leitet Dr. Rein mittels entsprechender Behandlung 41 ethisch-religiöse Sätze ab; z. B. Nr. 25: Urteile nicht nach dem Schein; Nr. 27: Wahre deinen guten Ruf!

Soviel über die Märchen als Apperzeptionsstoff. Nun fragt man aber billig: Wo ist die kulturhistorische Stufe? Mit andern Worten: Wo liegt denn eigentlich das Märchenzeitalter? Ist es vielleicht jene „prähistorische Zeit," in welcher der Mensch nach Egelhaaf (Grundzüge der Geschichte, 1. Teil Seite 1.) in unterirdischen Höhlen lebte, aus denen er den 10 Fuß hohen Höhlenbären vertrieb? Die Verfasser „der Schuljahre" geben auf diese Fragen keine Antwort; dagegen bemüht sich Dr. Staude in den „Pädagogischen Studien" eine solche zu finden. Im

zweiten Heft Seite 31 lesen wir hierüber: „Die Märchenstufe ist natürlich nicht eine Kulturstufe in der gewöhnlichen Bedeutung des Wortes, welche den ganzen Komplex der einer menschheitlichen oder volksgeschichtlichen Periode eigentümlichen sittlichen und religiösen Anschauungen und aller Leistungen auf allen Gebieten des Lebens umfaßt, sondern nur eine allgemein kindliche, allen Völkern in ihrer Kindheitsperiode und auch jedem einzelnen Kinde als solchem eigene Auffassungsweise der Natur und des Menschenlebens, über die sich aber die Kinder der Jetztzeit viel rascher erheben werden als die Kinder und Völker der Urzeit." Ähnlich äußert sich Götze (Jahrbuch 1872 S. 177). Auch er geht von dem Gedanken aus, daß die phantasiemäßige Auffassung der Welt dem menschlichen Geist auf kindlicher Stufe notwendig ist, das zeigt die Psychologie an dem einzelnen Menschen und die Völkerpsychologie an ganzen großen Menschenkomplexen. Die geeignetste Geistesnahrung für das Kind sind daher die auf der allgemein menschlichen Kindheitsstufe naturnotwendig gewordenen Produkte, die früheste epische Volkspoesie. Die mytho-poetische Weltauffassung, die sich hierin verdichtet hat, erscheint nur uns erwachsenen Kulturmenschen als eine bewußt poetische, dem Kinde wie dem Urmenschen ist sie die ihm natürliche Auffassungsweise, die einzig ihm mögliche Form der Wahrheit.

Zillers Märchengedanke schließt sich ohne Zweifel an den Vorgang Herbarts an, der für den ersten Unterricht an höheren Schulen die griechischen Märchen Homers forderte. „Die Odyssee ist es, welche allein die vielen und hohen pädagogischen Forderungen befriedigen kann, die Odyssee ist es, welche sich vorzugsweise zur ersten historischen Darstellung fremder Sitten und entfernter Zeiten eignet, die mit der ferneren griechischen Geschichte vorzugsweise fähig ist, die ersten historischen Hauptbegriffe, gleichsam die Form aller Geschichte darzureichen, und sie hat

darum als die beste Propädeutik alles historischen Unterrichts zu dienen." Zur Auswahl dieses historischen Stoffes wurde Herbart entschieden bestimmt durch die Erwägung, daß dem Knabenalter von heute und aller Zeiten am besten die klassische Darstellung eines Volksknabenalters entsprechend und interessant sein müsse (Ackermann). Sogar die Grundrisse für die Zillerschen kulturhistorischen Stufen giebt Herbart im Anschluß an die Andeutungen über diese erste Stufe. „Diese Wahrheit (d. h. der Dichter und Historiker in Darstellung ihrer Zeit) ist kontinuierlich modifiziert nach anderen und anderen Zuständen des Menschen in Zeiten und Räumen. Und die Empfänglichkeit für sie modifiziert sich kontinuierlich mit dem Fortschritt des Alters. Es ist Pflicht des Erziehers zu sorgen, daß diese und jene Modifikationen, stets richtig auf einander treffend, mit einander fortgehen mögen. Dafür hat der Lehrplan zu sorgen, indem er für das frühe Knabenalter den Anfang in der griechischen, für das mittlere den Anfang in der römischen und für das spätere die Beschäftigung mit den neueren Sprachen verordnet." In einem Bericht an Herrn von Steiger sagt er: „Um den Weg der Charakterbildung zu finden, was können wir Besseres thun, als den Spuren der moralischen Bildung des Menschengeschlechts selbst nachzugehen? uns an der Hand der griechischen Geschichte in die Schule des Sokrates einführen zu lassen, dann mit sehr willigem, ehrfurchtsvollem Gemüt in die Mitte der Jünger Christi treten, und nachdem wir ihm mit unseren Augen und Herzen gen Himmel gefolgt sind, nun mit erhobenem Geist dem Gang der Weltgeschichte weiter zusehen."

Wenn wir Herbart recht verstehen, so hat Ziller, indem er die deutschen Märchen von Grimm als kulturhistorischen Lehrstoff für die erste Apperzeptionsstufe des Schülers aufstellt, keinen ganz entsprechenden Ersatz für die von Herbart empfohlene Homersche

Odyssee gefunden; denn der Zweck, den Herbart (nach den vorstehenden Citaten) bei der Wahl der Odyssee für die höheren Schulen im Auge hatte, deckt sich nicht ganz mit der Bedeutung, den die Märchen im ersten Schuljahr der Volksschule haben sollen.

Die zweite kulturhistorische Stufe: Die Völker in ihrer Emporarbeitung.

Die zweite Apperzeptionsstufe: Das erwachende Selbstbewußtsein.

Das zweite Schuljahr: Die Robinsons-Erzählung.

Die zweite kulturhistorische Stufe bedeutet dasjenige Zeitalter, in welchem die Menschen aus ihrem kindlichen Phantasieleben, aus äußerlich rohen und wilden Zuständen in eigener Kraft bei erwachtem Selbstbewußtsein zu menschenwürdigem Dasein sich emporgearbeitet haben. Nun sollte man voraussetzen dürfen, der dieser zweiten Kulturstufe analoge Apperzeptionsstoff fürs zweite Schuljahr müsse auch ein Erzeugnis jenes längst entschwundenen Zeitalters sein. Eine Annahme, die um so gerechtfertigter ist, als Herbart in dieser Frage den Satz aufstellt: „Perioden, die kein Meister beschreibt, deren Geist kein Dichter atmet, sind für die Erziehung wenig wert." Ackermann kehrt den Satz sogar um und sagt: „Die Perioden, welche für die Erziehung den meisten Wert haben, sind auch von Meistern beschrieben worden; deren Geist haben auch Dichter geatmet." Uns sind weder Meister noch Sänger aus jener Zeit bekannt, mit Ausnahme jenes Lamech und seiner drei erfinderischen Söhne 1 Mose 4, 19—24. Wo bleibt also der Bildungswert der zweiten kulturhistorischen Stufe? Allein Ziller fand einen künstlichen Ausweg durch ein litterarisches Erzeugnis, das jenem Zeitalter einen Bildungswert verschafft, so daß es von den Herbartianern als Apperzeptionsstoff fürs 2. Schuljahr angenommen wurde und

nun zugleich die 2. Kulturstufe menschlicher Entwicklung bei ihnen repräsentiert. Es ist dies die Robinsonserzählung. Der große Unterschied zwischen Robinson und den prähistorischen Naturmenschen besteht nur darin, daß Robinson mit allen Ideen moderner Zivilisation auf jene Insel verschlagen wurde und alle Werkzeuge und Kulturmittel, die er sich verschaffte, nicht erst in seinen Gedanken nach und nach erfinden mußte. Der Mensch war es nicht, der kultiviert wurde, sondern die Insel. Deswegen entwickelte sich diese Kultur auch verhältnismäßig rasch, während der Fortschritt der alten Kulturvölker ein sehr langsamer war. „Der Mensch lernte nur sehr langsam Werkzeuge aus Stein, dann aus Bronze und endlich aus Eisen sich zu fertigen, daher zerlegt man seine Entwicklung in die drei Hauptperioden der Stein- Bronze- und Eisenzeit." (Egelhaaf, Grundzüge der Geschichte, 1. Teil Seite 1). Doch was die Natur versagt, muß auch den Herbartianern die Kunst ersetzen. Ziller sagt über den Robinson: „Das Phantasiegebild des Robinson erinnert an jene vorgeschichtliche Zeit, wo der Mensch zuerst mühsam ringend und anfangs nicht unterstützt durch eine gesellschaftliche Verbindung, über die äußere Natur sich erhob, um sie zu beherrschen und für seine Zwecke benutzen zu können." Das Lob Robinsons als Jugendschrift und als pädagogisches Bildungsmittel wird von den Herbartianern überhaupt in allen Tonarten besungen: „Es ist keine Frage: den Erlebnissen Robinsons kommt eine tiefere symbolische Bedeutung zu. Sein Leben auf der einsamen Insel ist in gewissem Sinne das Leben der Menschheit, die mit kärglicher Ausstattung in das Dasein auf Erden gleichsam ausgesetzt, aus erfindungsreichem Sinne im Laufe der Geschichte die mißliche Lage, darin sie sich bei erwachendem Bewußtsein findet, mit unendlicher Mühsal zu leidlichem Behagen gestaltet."

„Die Not des täglichen Lebens führt unsern Robinson von

Erfindung zu Erfindung; das Gefühl seiner Hilflosigkeit und die Freude und der Dank nach erfahrener Hilfe erwecken in seinem öden Innern die zarten Regungen religiösen Gottvertrauens. Durch das Hinzutreten von Genossen bildet sich das Entstehen, Wachsen und Dasein des Staates und der bürgerlichen Gesellschaft. Wir sehen, wie der Mensch mit innerer Notwendigkeit Stufe um Stufe aus dem ersten rohen Naturzustand zu Bildung und Zivilisation kommt. Kurz, es entrollt sich ein Bild vor uns, so groß und gewaltig, daß wir hier noch einmal die allmähliche und naturwüchsige Entwicklung des Menschengeschlechts klar überschauen. Robinson ist das Beispiel und das Spiegelbild der ganzen Menschheit" (Hettner).

Nach diesen und ähnlichen Citaten von Ziller, Rousseau, Basedow, Wolke, Campe, Bogumil Goltz werfen die Verfasser der „Schuljahre" die Frage auf: Ist die als Jugendlektüre unerreichte Erzählung von Robinson auch als kulturhistorischer und Apperzeptionsstoff fürs 2. Schuljahr geeignet? Sie beantworten die Frage zuerst indirekt, indem sie den Nachweis zu liefern suchen, daß unter allen bekannten Jugendschriften für den bezeichneten Zweck keine geeignetere Erzählung vorhanden sei. Sie befinden sich mit ihrer Behauptung in Übereinstimmung mit Jean Paul und Herbart, deren Aussprüche über Robinson sie citieren. Robinson erregt die stärkste Teilnahme in der Seele des Kindes. Das sittliche Urteil findet zahlreiche Gelegenheiten zu klaren und bestimmten Entscheidungen und zur Verfolgung der Spuren des keimenden religiösen Bedürfnisses. Die Robinsonsgeschichte ist die anschaulichste Verkörperung einer Seelengeschichte; sie ist ein Abbild des Gleichnisses vom verlornen Sohn. (Warum wird nicht lieber das Original gewählt? d. V.) Sie bietet eine Fülle von Belehrungen für die Seite der Erkenntnis; der Kreis des Wissens wird erweitert. Sie dient den Interessen der Teilnahme, der

Erkenntnis und wird zu einer Propädeutik für Religion, Naturkunde und Geschichte. Die Frage, ob der Sprung von der Märchenwelt im 1. Schuljahr zu der Robinsonsgeschichte nicht ein zu großer sei, wird von den Herbartianern verneinend beantwortet und damit begründet, daß ja die erste Stufe schon damit abgeschlossen habe, die Kinder aus der freien Phantasie in die Wirklichkeit, in die reale Welt zu führen, und daß auch in Robinson die Phantasiethätigkeit der Kinder eine große Rolle spiele, wie ja die Erzählung selbst ein Phantasiegebilde sei. Staude, Zillig und Willmann sind beredte Verteidiger des Zusammenhangs zwischen den Märchen und Robinson.

Freilich muß die Geschichte, d. h. das Original des Robinson, damit sie ein passender Apperzeptionsstoff fürs 2. Schuljahr sein kann, umgearbeitet und der Stoff zusammengedrängt werden. Die Umarbeitung in Dr. Reins 2. Schuljahr kann als eine gelungene, ihrem Zweck entsprechende bezeichnet werden.

Bei der unterrichtlichen Behandlung wird der ganze Stoff in 30 methodische Einheiten zerlegt. Das ethische Ergebnis z. B. der ersten Einheit sind die 3 Sätze: 1. Wir sollen fleißig sein und arbeiten. 2. Wir sollen bei unserem guten Vorsatz bleiben und ihn nicht wieder vergessen. 3. Wer faul ist, der kann sich nicht ernähren; es kann ihn niemand brauchen.

Die dritte kulturhistorische Stufe: Der Patriarchalstaat. Die dritte Apperzeptionsstufe: Das Pietätsverhältnis. Das dritte Schuljahr: Die Geschichte der Patriarchen. — Die Thüringer Sagen.

Jetzt erst sind die Schüler nach der Lehre der Herbartianer genügend vorbereitet, um in die heilige Geschichte eingeführt zu werden. Religiöse und moralische Gründe fordern nunmehr den unmittelbaren Unterricht in der biblischen Geschichte. Schon

hier muß bemerkt werden, daß die Herbartianer kein gesondertes religiöses Memorieren, also auch kein Spruch- und Liederbuch neben der biblischen Geschichte anerkennen. Sprüche und Liederverse können nur der begriffliche Ertrag der unterrichtlichen Behandlung einer biblischen Geschichte sein.

Aus dem engen eigenen Selbst soll der Schüler mit seinen Gedanken und Strebungen nun heraustreten und eingeführt werden als ein junges Glied in den Kreis der Familie. Hier soll er seine Stellung, das Verhältnis, in welchem er zum Haupt des ganzen, sowie zu den Gliedern steht, kennen lernen. Dieses Verhältnis bringt für ihn mit sich die kindliche Unterwerfung unter eine Autorität. Kein Teil der biblischen Geschichte ist für diesen Zweck geeigneter als die biblischen Geschichten aus der Patriarchenzeit.

Die Frage, ob und inwiefern die Patriarchengeschichte eine allgemein menschliche und daher auch von dem einzelnen zur fraglichen Zeit durchzumachende Entwicklungsstufe repräsentiere, beantwortet Staude in bejahendem Sinn. Er sagt: „Natürlich kann es sich bei diesem Durchleben nicht um die Elemente jener äußeren Kultur (Nomadenleben) handeln, sondern nur um die im Denken, Fühlen, Handeln, in Leben, Sitte und Gesetz sich darstellende Weltauffassung, und die patriarchalische Weltauffassung ist eine solche, welche auch die Kinder der Gegenwart mehr oder minder praktisch durchleben, so daß der entsprechende Schulstoff nicht bloß auf eine formale, sondern auch auf eine materiale Apperzeptionsstufe der Zöglinge rechnen kann.“ Herbart selbst verlangt (freilich für das 3. Schuljahr viel zu hoch greifend) vom Schüler: „Wie der Mensch nie in die Zeit einsinken soll, so soll auch das Urteil des Knaben über den Zeiten schweben, mit denen er fortschreitet; eben zum Fortschreiten soll er sich getrieben fühlen durch dies Urteil, welches ihm bei jedem Punkte sagt, hier könne die Menschheit nicht stehen bleiben.“ Staude mäßigt diese Forderungen Herbarts,

wenn er den Rat giebt: „Weil diese Stufe faktisch eine niedrigere ist als diejenige, welche der Zögling dem Erziehungswerk gemäß erreichen soll, so wird es sehr angemessen sein, in einem späteren Schuljahr die ganze alttestamentliche Stufe in Form von Bibellesen auftreten und von christlichem Standpunkt aus beurteilen zu lassen."

Der religiöse Sinn schöpft reichlich Nahrung aus den Erzählungen von dem engen Verhältnis Gottes mit den Menschen. Außerdem bietet sich in den biblischen Geschichten mannigfaltige Gelegenheit zur Weckung und Bildung der verschiedenen Richtungen des Interesses. Sie zeigen allerlei Menschen in Wirkung und Gegenwirkung. Diese Vorzüge werden so ziemlich allgemein anerkannt. Dagegen gehen die Ansichten über das Wie? der Behandlung weit auseinander. Dr. Rein sagt hierüber: „Es widerspricht durchaus dem Geiste der neuen Didaktik, die Kinder in den verschiedenartigsten Gedankenkreisen innerhalb eines Jahres herumzuführen. Vielmehr bildet jedes Schuljahr für sich ein Ganzes. Jede Altersstufe verlangt einen einheitlichen, in sich abgerundeten und abgeschlossenen Stoff, in welchem das Kind heimisch werden, in welchen es vollständig sich vertiefen kann. Auf diese Vertiefung kommt alles an. Wird dieselbe nicht erreicht, dann kann von einem Erfolg des Unterrichts nicht die Rede sein."

Die „Schuljahre" zerlegen die Patriarchenzeit von Abrahams Berufung an bis zu Josefs Tod in 37 Erzählungen (methodische Einheiten) und geben sodann wichtige Fingerzeige für das Unterrichtsverfahren; zuletzt folgt eine Zusammenstellung des religiös-ethischen und kulturhistorischen Materials, sowie der in Verbindung mit den Erzählungen zu lernenden Sprüche und Liederstrophen.

Mit der Patriarchengeschichte des Alten Testaments ist aber der kulturhistorische Unterrichtsstoff für das 3. Schuljahr noch nicht erschöpft. Da die göttliche Erziehung sich auch in der Geschichte anderer Völker pädagogisch bedeutende Denkmale gesetzt

hat, so muß von der dritten Stufe an die Profangeschichte parallel neben der heiligen Geschichte hergehen.

Wie die Israeliten ihre Patriarchen hatten, so erzählt auch die alte Geschichte der Deutschen von patriarchalischen Fürsten, die in väterlichem Verhältnis und mit patriarchalischer Autorität mitten unter ihrem Volke lebten. Die „Schuljahre" wählen aus dem deutschen Sagenkreis für ihren Zweck 6 Thüringer Sagen aus, die sich wieder in 25 methodische Einheiten zerlegen. Ziller und Rein wollen diesen Thüringer Sagen nicht nur lokale (für Thüringen) sondern allgemeine Bedeutung beigelegt wissen, während der Herbartianer Wiget in Chur an ihre Stelle die schweizerische Tellssage und die Sage vom Rütlibund setzt.

Etwas Bedenkliches hat es gewiß, daß man neben die heil. Geschichte als ebenbürtigen Unterrichtsstoff alte, dunkle Sagen, wie sie am Ende jedes Volk aufzuweisen hat, stellen will. 2 Petri 1, 16.

Die vierte kulturhistorische Stufe: Die Heldenzeit der Völker und der monarchische Staat (nach den „Schuljahren").

Die 4. (und nach Ziller 5.) Apperzeptionsstufe: Das Kraftgefühl des Zöglings unter Verirrungen und die irdische Autorität.

Das vierte Schuljahr: Die Richter und die Königszeit von Mose bis zu Salomos Tod — und das Nibelungenlied.

Nach Zillers Anordnung enthält die vierte kulturhistorische Stufe nur die Heldenzeit der Völker. Der Apperzeptionsstoff beschränkt sich demgemäß auf die Richterzeit in Israel. Die Verfasser der Schuljahre dagegen ziehen die 4. und 5. Zillersche Stufe in eine zusammen und weisen deshalb auch dem 4. Schul-

jahr zwei Perioden aus der heiligen Geschichte zur unterrichtlichen Behandlung zu, nämlich die Richter- und Königszeit. Wir schließen uns der Anordnung der „Schuljahre" an. Die 4. Kulturstufe wird von den Schülern Herbarts im wesentlichen mit folgenden Sätzen charakterisiert. Die Entwicklung des jüdischen Volkes geht in drei Perioden vor sich. Die erste, der Patriarchalstaat, ist im 3. Schuljahr bereits abgeschlossen worden. Die zweite und dritte geschieht während der Richterzeit und unter den Königen. Zur Zeit der Richter, an deren Spitze der größte unter ihnen, Moses, steht, regt sich in der Mitte der Israeliten ein frei phantasierendes Gedankenleben, das seine Führer im Lichte der Idee der Vollkommenheit zu Helden emporhebt, und das dahin führt, daß die Gesamtheit nunmehr als Nation sich fühlt, das aber auch zu allen Arten von Ausschreitungen verleitet. Die unseligen Folgen derselben machen das Volk müde. Es unterwirft sich deshalb später gerne und in vollem Selbstbewußtsein einer königlichen Autorität, die allein ein sicheres Gleichgewichtsverhältnis unter den vielen frei strebenden Kräften in der Form eines einheitlichen Staates herzustellen vermag, und die ihm ein sichtbarer Träger des göttlichen Willens, vor allem auf den Gebieten des Rechts und der Vergeltung zu sein scheint.

Diesen Entwicklungsstufen des heiligen Volkes entsprechen denn auch die Stufen der Entwicklung des Kindes. Nachdem der Zögling innerhalb des Pietätsverhältnisses der Autorität „ohne Reflexion" sich unterworfen hat, müssen sich im Umkreis dessen, was durch die Autorität beherrscht wird, seine eigenen Gedanken frei regen können, selbst auf die Gefahr hin, daß sie sich zeitweise verirren; dann aber muß er lernen der Autorität durch freien Entschluß sich unterzuordnen.

Die Begründung dieser Stufe ist bei Ziller, Rein und Staude ziemlich mager und ungenügend ausgefallen.

In den „Schuljahren" sind für das 4. Schuljahr fünf, bezw. 13 Geschichten aus der Geschichte Moses, 2 aus dem Buch der Richter, 1 aus Ruth, 14 aus den beiden Büchern Samuels, 5 aus dem 1 Buch der Könige, im ganzen also 27 Geschichten zur Behandlung ausgewählt. Der ganze Zeitraum umfaßt die Geschichte von der Geburt Moses bis zu Salomos Tod. Die übrige Geschichte Israels sowie die Lehrbücher und die prophetischen Bücher erhalten in den kulturhistorischen Stufen keinen besonderen Raum und fallen vorläufig weg.

Den zweiten Faden des kulturhistorischen Erziehungsstoffes bildet fürs 4. Schuljahr die alte Heldenzeit des deutschen Volkes, deren klassische Darstellung im Nibelungenlied niedergelegt ist. Die „Schuljahre" gliedern den Unterrichtsstoff in 9 Geschichten mit 34 Unterabteilungen. Diese bilden aber keine methodische Einheiten. Die Bestimmung derselben wird der Arbeit des Lehrers überlassen.

Die fünfte und sechste kulturhistorische Stufe: Der Eintritt Jesu Christi und seines Geistes unter die Völker.

Die fünfte und sechste Apperzeptionsstufe: Die göttliche Autorität.

Das fünfte und sechste Schuljahr: Das Leben Jesu und die deutsche Geschichte.

„Das Leben Jesu ist längst als der höchste, wirksamste, dem Erziehungszweck am unmittelbarsten dienende Lehrstoff der Volksschule anerkannt. Auch die Apperzeptionsfähigkeit der Schüler für diesen Stoff steht außer Zweifel." Mit diesen Worten führen die Verfasser „der Schuljahre" die neutestamentliche Geschichte als Unterrichtsstoff in ihr 5. und 6. Schuljahr ein. Im Gegensatz zu Ziller weisen sie dem Leben Jesu nicht nur 2 volle Schul-

jahre zu, sondern diese christliche Stufe ist ihnen überhaupt die höchste und letzte, welche von keiner nachfolgenden materiell überboten werden kann. Die nachfolgenden Stufen bieten als wesentlichen Gehalt nur die Verbreitung, innere Aneignung und ausgestaltende Verkörperung der christlichen Idee im Völkerleben.

Dr. Staude sagt in den „pädagogischen Studien" Seite 45 über diese Stufen: „Daß nun die christliche Weltanschauung und die christliche Sittlichkeit sowohl die höchste Kulturleistung der Menschheit als auch die höchste Offenbarung der erziehenden Gottheit ist, und daß daher ihre lebendige Aufnahme und vollkommene Realisierung die höchste Aufgabe der Menschheit sein muß, das versteht sich von selbst. Ferner ist klar, daß das Kind der Gegenwart durch sein Eingetauchtsein in eine mehr oder minder stark vom Christentum bestimmte Lebenssphäre auch ganz von selbst eine jener christlichen Entwicklungsstufe mehr oder minder ähnliche Stufe der Einzelentwicklung erreichen wird."

Was die Auswahl und Anordnung des Stoffes für die beiden Schuljahre betrifft, so verteilt Dr. Rein das Leben Jesu so auf die beiden Jahre, daß er dem 5. Schuljahr die Jugendgeschichte Jesu, die Geschichten von Johannes dem Täufer, die Mehrzahl der Wunder Jesu und einige der leichteren Gleichnisse zuweist; auf das 6. Schuljahr dagegen entfallen einige Wunder Jesu, die Hauptmasse der Gleichnisse, die Bergpredigt, die Leidens- und Auferstehungsgeschichte. So erhält das 5. Schuljahr 28, das 6. aber 26 evangelische Abschnitte zur unterrichtlichen Behandlung.

Mit dem Leben Jesu parallel behandelt der Gesinnungsunterricht im 5. und 6. Schuljahr ein weiteres Stück deutscher Geschichte. Der „Biedermannsche Gedanke," daß beim Geschichtsunterricht das Fortschreiten von einem Hauptmoment der Geschichte zu einem andern mit jedesmaliger rückwärtsschauender Ergänzung

erfolgen müsse, wurde zwar von Ziller beibehalten, aber die chronologische Reihenfolge, an welcher Biedermann festhält, muß dem wichtigeren Gesichtspunkt weichen, daß nicht die Chronologie das allein maßgebende Prinzip für den Fortschritt der Entwicklung sein kann, sondern vielmehr die Forderung, dem inneren Zusammenhang der einzelnen Perioden nachzugehen, die leitenden Fäden von da aus aufzusuchen und nach der innern Verknüpfbarkeit der einzelnen Epochen die Gruppierung des Geschichtsstoffes zu bestimmen. Hier nun handelt es sich darum, daß der Schüler wisse, wie sich unser deutsches Volk allmählich in die christlichen Wahrheiten vertieft und den Geist des Christentums in sich aufgenommen hat. „Für die Auswahl im einzelnen aber," sagt Dr. Rein, „hielten wir uns an den Gedanken, daß alles dasjenige, was keine Spur im Volksleben oder in der Litteratur zurückgelassen hat, auch nicht verdient, in die elementare Erziehungsschule hineingezogen zu werden."

Die Aufgabe des 5. und 6. Schuljahrs bestände somit in Übereinstimmung mit den entwickelten Grundsätzen in der unterrichtlichen Behandlung folgender Geschichtsbilder:

a) Das fünfte Schuljahr:

1. Heinrich I.
2. Otto I.
3. Karl der Große.
4. Chlodwig.
5. Bonifatius.
6. Arminius.

b) Das sechste Schuljahr.

A. Völkerwanderung.
   I. Attila.
   II. Westgoten und Ostgoten.
B. Kaisertum und Papsttum:
   Heinrich IV.
C. Die Kreuzzüge.
   Kaiser Barbarossa.
D. Das Mittelalter.
E. Rudolf von Habsburg.

Die siebente kulturhistorische Stufe: Die Durchdringung der Völker vom Evangelium und vom Geist des Christentums.

Die siebente Apperzeptionsstufe: Die Arbeit im göttlichen Dienste.

Das siebente Schuljahr: Die Apostelgeschichte. — Die Entdeckung Amerikas und die erste Weltumseglung. Die Reformationsgeschichte. Der 30jährige Krieg.

Der Zögling ist im 5. u. 6. Schuljahr durch die unterrichtliche Behandlung der 4 Evangelien in die Schule Jesu eingeführt worden. Er hat in derselben die höchste Autorität, Gott in Christo, kennen und lieben gelernt. Der Herr weist jedem seiner Schüler eine Arbeit an in seinem Weinberge. Mit dieser Arbeit soll er nun auf der siebenten Stufe bekannt und vertraut gemacht werden. Sie ist zunächst eine innere. Ihr Zweck ist die vollständige Durchbildung des Gedankenkreises in sittlich-religiösem Geiste nach den Ideen der Vollkommenheit und des Wohlwollens.

Dieser erziehenden Aufgabe, welche die Schule an dem einzelnen Schüler auf der siebenten Stufe zu erfüllen hat, entspricht die weitere kulturelle Entwicklung der unter dem Einfluß des Christentums stehenden Völker. Das gesellschaftliche Leben der Völker tritt nun in die Sphäre der Kultur und des allgemeinen Wohlwollens. Der Geist Christi, den zuerst die Apostel in der Welt verbreitet haben, fängt an, die Völker als ein Sauerteig zu durchdringen. Der passendste Lehrstoff ist demnach die Apostelgeschichte mit ihrer natürlichen Fortsetzung in der Kirchengeschichte. Die „Schuljahre" teilen den Inhalt der Apostelgeschichte in 2 Hauptteile, welche sich wieder in 24 unterrichtliche Abschnitte glie-

dern. Die beiden Hauptteile sind: 1. Die Urgemeinde. 2. Der Apostel Paulus. In Übereinstimmung mit Dr. Staude wird als passende und notwendige Ergänzung der Apostelgeschichte das Lesen von verwandten Abschnitten aus den apostolischen Briefen empfohlen. Dr. Staude will das Bibellesen auch auf das Alte Testament (Psalmen und Propheten) ausdehnen, teils um den Zusammenhang des Alten und Neuen Bundes nachzuweisen, teils um das im 4. Schuljahr Zurückgelassene nachzuholen. Er schließt seine Ausführungen mit den beherzigenswerten Worten: „Wir halten es für eine heilige Verpflichtung der Schule gegen das Buch der Bücher, das göttliche Schulbuch der Menschheit, daß sie es durch eine solche Lektüre und die daran sich schließenden Mitteilungen aus der Bibelkunde immer mehr kennen und achten und lieben lehre und so den Gebrauch des heiligen Buches im Leben vorbereite und anbahne."

Durch drei große weltgeschichtliche Ereignisse wurden nach göttlicher Vorsehung „der Durchdringung der Völker mit dem Geist des Evangeliums weite Bahnen geöffnet." Dieselben werden demnach als geschichtliche Unterrichtsstoffe der Apostelgeschichte ergänzend zur Seite gestellt. Diese Weltereignisse sind:

1. Die Entdeckung Amerikas und die erste Weltumseglung.
2. Die Reformationsgeschichte. (Entdeckung der Buchdruckerkunst; d. V.)
3. Der 30jährige Krieg.

Ziller verlegt die Reformationsgeschichte in das 8. Schuljahr. Dort giebt er ihr den Rang des religiösen Gesinnungsunterrichts. Der Reinsche Vorschlag darf als eine Verbesserung des Zillerschen betrachtet werden. Über die Behandlung der Reformationsgeschichte sagt Dr. Rein: „Wir müssen zunächst hervorheben, daß dieselbe in unsern Schulen viel zu kurz kommt,

wohl deshalb, weil man sich gewöhnlich nur an die äußeren Daten hält und nicht daran denkt, welch ausgezeichnete, ja unübertreffliche erziehliche Momente in dem Leben unseres großen Reformators liegen. Um dieselben aber in gehöriger Weise fruchtbar machen zu können, genügt nicht ein flüchtiges Durchlaufen seines Lebensabrisses, sondern ein eingehendes Versenken in das Leben und Treiben der damaligen Zeit, ein liebevolles Vertiefen in das Ringen und Kämpfen des gewaltigen Mannes. Daher die Forderung, im Dienste der Erziehung dem Leben Luthers einen breiten Raum zu gönnen."

Die achte kulturhistorische Stufe: Das Gottesreich auf Erden.

Die achte Apperzeptionsstufe: Die sozial-politische Durchbildung in religiös-sittlichem Geiste.

Das achte Schuljahr: Der Katechismusunterricht. — Friedrich der Große. Die Befreiungskriege. Die Wiederaufrichtung des deutschen Kaisertums.

Ziller stellt als Ziel des letzten Schuljahrs folgende Punkte auf: „Der Schüler muß auf der 8. Apperzeptionsstufe im Dienst der höchsten Autorität in seinem eigenen Innern arbeiten lernen zum Zweck einer gedachten sozialpolitischen Durchbildung der größeren Gemeinschaft, der er angehören wird, in demselben sittlich-religiösen Geiste. Wo die einzelnen Menschen diese Durchbildung erfahren, da steigt ein Volk auf zu der ihm von Gott bestimmten Höhe, um zuletzt seine gesamten sozial-politischen Verhältnisse soweit als möglich nach dem Musterbild einer beseelten Gesellschaft, eines irdischen Gottesreiches zu ordnen." Nach den „Schuljahren" ist das 8. Schuljahr ein systematisches Repetitionsjahr. Das System zur Wiederholung des bisherigen „Gesinnungsunterrichts" bildet der lutherische Katechismus. Die wissenschaftliche Begrün-

dung dieser Stufe, welche Dr. Rein in seinem „8. Schuljahr“ giebt, ist so bedeutend und enthält in gedrängter Form so viele neue und wichtige Gesichtspunkte, daß es unmöglich erscheint, einen irgendwie befriedigenden Auszug zu geben; auch Citate würden nicht genügen. Es folgt hier nur eine kurze Darstellung der Art und Weise, wie Dr. Rein die Repetition des gesamten bisherigen Religionsunterrichts an der Hand des lutherischen Katechismus sich vorstellt.

Wie die Herbartianer neben dem Unterricht in der heiligen Geschichte kein selbständiges Memorieren von Sprüchen und Liedern gelten lassen, so kennen sie auch keinen gesonderten Katechismusunterricht. Jeder religiöse Unterricht ist ihnen vielmehr in gewissem Sinne zugleich Katechismusunterricht. Der Katechismus ist nämlich nach Dr. Rein der begriffliche Ertrag religiöser Anschauungen, Erkenntnisse und Erfahrungen. Der Weg, auf dem diese gewonnen werden, ist der biblische Anschauungsunterricht, d. h. der Unterricht in der heiligen Geschichte. Somit ist der gesamte religiöse Unterricht vom 1. Schuljahr an gewissermaßen Katechismusunterricht. Durch die unterrichtliche Behandlung jeder biblischen Geschichte hat sich (auf der 4. formalen Stufe) irgend ein Katechismussatz oder ein Teil desselben als Ergebnis herausgestellt. Jede Religionsstunde geht zwar von der Anschauung, vom Beispiel, von der Geschichte aus, das unterrichtliche Verfahren nimmt aber einen solchen Gang, daß aus dem Einzelbeispiel stets ein allgemeiner Satz oder Begriff abgeleitet wird. Der Katechismus ist aber die systematische Zusammenstellung solch allgemeiner Sätze. Die Katechismuswahrheiten sind nun von Anfang an ohne Zusammenhang in der geistigen Schatzkammer des Zöglings aufgespeichert worden, an jede derselben knüpfte sich die Erinnerung an eine biblische Geschichte. So ist der Schüler an der Hand derselben, ohne daß

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA.

er sich darüber Rechenschaft gab, nach und nach in den geistigen Besitz des ganzen Katechismus gekommen; es fehlte ihm nur der systematische Zusammenhang. Die einzelnen Wahrheiten entstanden in der Ordnung, wie die biblische Geschichte Gelegenheit bot, bald die eine bald die andere; manche ergaben sich mehrmals, sogar oft, manche seltener, aber keine blieb dem Zögling unbekannt. Die Repetition im 8. Schuljahr verfolgt nun den umgekehrten Weg. Sie geht nicht von der anschaulichen Vorstellung aus und schreitet vorwärts bis zum allgemeinen Begriff, sondern sie giebt dem Zögling das begriffliche Ganze in die Hand und schreitet rückwärts zum anschaulichen Beispiel, indem sie durch die allgemeine Wahrheit alle die geschichtlichen Erinnerungen in dem Gedankenkreis des Schülers wieder wach ruft, woraus jene einst sich entwickelt hat. Im Katechismus findet der Zögling nun als in einem zusammenhängenden System alle die Wahrheiten, Begriffe, Erkenntnisse und Erfahrungen geordnet beisammen, welche er mit Hilfe des Lehrers in 7 Schuljahren einzeln gesucht und aufgefunden hatte.

So dient der Katechismus dem Schüler als ein großer Repetitionsplan, als ein Panorama, das ihm Gelegenheit bietet, an sämtlichen Bildern, die ihm der biblische Anschauungsunterricht einst einzeln vorzeigte, bei verklärendem Oberlicht noch einmal vorüberzugehen und in dieselben in systematischer Ordnung mit geübtem Blick noch einmal sich zu vertiefen.

Auffallend haben wir es gefunden, daß die Verfasser der Schuljahre nur 5 Hauptstücke des Katechismus kennen, während wir Württemberger das 6. Hauptstück „Von den Schlüsseln des Himmelreichs" nicht gern vermissen möchten.

Als Seitenstück zu dem Katechismus bringt der Gesinnungsunterricht den Abschluß der deutschen Geschichte, nämlich 1. Frie-

drich den Großen, 2. die Befreiungskriege, 3. die Wiederaufrichtung des deutschen Kaisertums.

Wenn diese drei geschichtlichen Perioden aus der neueren Zeit Beispiele dafür sein sollen, wie das Gottesreich in Gestalt irdischer Staaten sich darstellt, d. h. wenn diese Staaten wirklich als solche gelten sollen, an welchen ein sozialpolitischer Wiedergeburtsprozeß im großen nach den Ideen des Christentums thatsächlich sich vollzogen habe, so würde den Verfassern der „Schuljahre" der Beweis für diese Behauptung wohl kaum gelingen. Sie stellen dieselbe auch nicht auf, dürfen sie also auch nicht beweisen. Aber die Konsequenz, welche in der Idee der kulturhistorischen Stufen und ihrer Charakteristik liegt, drängt folgerichtig zu einer solchen Annahme. — So sehr wir unser Vaterland lieben, so dürfen wir uns doch über den wahren Zustand desselben keiner Täuschung hingeben. Friedrich der Große ist gewiß das Ideal eines irdischen, weltlichen Fürsten, aber als das Ideal eines christlichen Fürsten kann er uns nicht gelten. Die Vaterlandsliebe darf unsern Blick nicht trübe machen, jenem Gottesreich uns zuzuwenden, das nicht von dieser Welt ist, und in welchem erst die christlichen Ideen zur vollen Ausgestaltung kommen werden, die wir mit Ziller an allen Weltreichen schmerzlich vermissen.

So hat die wissenschaftliche Pädagogik der Schüler Herbarts mit der Forderung eines kulturgeschichtlichen Ganges im Unterricht auf Grund der kindlichen Geistesentwicklung ein neues und durchgreifendes Prinzip für die Auswahl und Aufeinanderfolge der geschichtlichen Stoffe festgestellt und in dem Reinschen Werke praktisch durchgeführt. An der Hand dieses Ganges soll der Einzelgeist „in beschleunigtem Tempo" nochmals die Gesamtentwicklung der Menschheit durchlaufen bis zu den verwickelten

Verhältnissen der Gegenwart, damit er diese verstehen und als sittlicher Charakter an der Lösung ihrer Aufgaben mit Erfolg sich beteiligen lerne.

IV. Die Konzentration des Unterrichts.

Was versteht die sogenannte wissenschaftliche Pädagogik der Schüler Herbarts unter Konzentration bei Anordnung des Unterrichtsstoffes?

> Man muß die Schüler beständig aus einer Scienz in die andere hinüber sehen lassen. (Lessing.)

Die Idee der kulturhistorischen Stufen faßt die pädagogischen Grundsätze in sich, nach welchen der Stoff für den „Gesinnungsunterricht" ausgewählt und auf die Entwicklungsstufen des kindlichen Alters (bezw. auf die Schuljahre) verteilt wird. Dieser Stoff ist der erste und wichtigste Unterrichtsstoff, weil er dem Erziehungszweck am unmittelbarsten dient. Er wird deshalb auch Zentrum oder Konzentrationsstoff genannt.

Die Idee der Konzentration des Unterrichts enthält dagegen die didaktischen Grundsätze, nach welchen der übrige Unterrichtsstoff ausgewählt, auf Altersstufen verteilt, zu dem Haupt-

---

*) Quellen: Ziller, Grundlegung. — Kern, Grundriß der Pädagogik. — Pädagogische Studien II u. III S. 49 u. 18. — Rein und Genossen, Theorie und Praxis. — Ackermann, Pädagog. Fragen I, Seite 19. — Dr. Wagner, Die Praxis der Herbartianer. — Dr. Fröhlich, Die wissenschaftliche Pädagogik. — Dr. Bliedner, Stoy S. 202. — Ufer, Vorschule Herbarts S. 51. — A. Schmids pädagog. Encyklopädie. — Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie ꝛc. — Dörpfeld, Der didaktische Materialismus.

unterricht ins richtige Verhältnis gesetzt und äußerlich und innerlich mit ihm verknüpft wird.

Das Ziel der Herbartschen Pädagogik ist die sittlich-religiöse Charakterbildung des Zöglings. Das vornehmste Mittel zur sicheren Erreichung dieses Ziels ist der erziehende Unterricht. Der wirksamste Hebel des erziehenden Unterrichts ist das Interesse. Das Interesse wird nur der Unterricht gewinnen, welcher mit den psychologischen Gesetzen der Seele übereinstimmt. Die Haupteigenschaft der Seele ist ihre Einfachheit, oder besser Einheit, und die daraus hervorgehende Einheitlichkeit der Gedanken. Der Unterricht darf die Einheit des Bewußtseins nicht stören, sondern muß sie anstreben. Das Interesse dagegen, welches der Charakterbildung unmittelbar dient, muß ein vielseitiges sein, denn es muß Zeit und Ewigkeit, irdische und himmlische Dinge umspannen. Der Mensch muß in beiden Welten heimisch werden. Der Unterricht hat deshalb zwei scheinbar einander entgegengesetzte Bedingungen zu entsprechen. Er muß bei völliger Einheitlichkeit die Seele des Zöglings mit großen und mannigfaltigen und doch in allen ihren Teilen zusammenhängenden Gedankenmassen erfüllen, welche das vielseitige Interesse des Schülers wecken und befriedigen. Die Lösung dieses pädagogischen Problems hat sich die Idee der Konzentration des Unterrichts zur Aufgabe gemacht. Sie führt uns zu unseren einleitenden Bemerkungen Seite 1 ff. zurück. Die Volksschule trieb in ihren Anfängen nur das, was die Herbartianer „Gesinnungsunterricht" nennen; denn das Lesen wurde wesentlich nur der Religion wegen gelehrt. Es ist nicht zu leugnen, daß es auch in unserer fortgeschrittenen Zeit noch einfache Verhältnisse giebt, in welchen ein Mensch wohl sich zurechtfinden könnte, selbst wenn seinem Charakter nur die Pflege des sittlich-religiösen Interesses zuteil geworden wäre. Denn die Natur dieses einen Interesses ist an sich so vielseitig, daß es von

selbst eine Menge mannigfaltiger Erkenntnisse und Erfahrungen in den Kreis seiner Beobachtung zieht. Es giebt auch in der That viele schlichte Menschen, die auf diesem einen Weg einen Reichtum des Geistes sich verschafft haben, der sich im Leben vielseitig zu bethätigen wußte. Ein unparteiischer Gewährsmann für diese Behauptung ist Goethe. Wir lesen in „Wahrheit und Dichtung" (Cottasche Ausgabe II. Seite 569) im 9. Buch eine Schilderung seines Universitätslebens in Straßburg. Er schildert dort seine Freunde und Bekannten und sagt über Jung-Stilling: „Seine innerlichste und eigentlichste Bildung hatte er jener ausgebreiteten Menschenart zu danken, welche auf ihre eigene Hand ihr Heil suchten und, indem sie sich durch Lesung der Schrift und wohlgemeinter Bücher, durch wechselseitiges Ermahnen und Bekennen zu erbauen trachteten, dadurch einen Grad von Kultur erhielten, der Bewunderung erregen mußte. Denn indem das Interesse, das sie stets begleitete, und das sie in Gesellschaft unterhielt, auf dem einfachsten Grunde der Sittlichkeit, des Wohlwollens und Wohlthuns ruhte, auch die Abweichungen, welche bei Menschen von so beschränkten Zuständen vorkommen können, von geringer Bedeutung sind, und daher ihr Gewissen meistens rein und ihr Geist gewöhnlich heiter blieb, so entstand keine künstliche, sondern eine wahrhaft natürliche Kultur, die noch darin vor andern den Vorzug hatte, daß sie allen Alten und Ständen gemäß und ihrer Natur nach allgemein gesellig war; deshalb auch diese Personen, in ihrem Kreise, wirklich beredt und fähig waren, über alle Herzensangelegenheiten, die zartesten und tüchtigsten, sich gehörig und gefällig auszudrücken."

Unsere Volksschulen können mit diesen Verhältnissen jedoch nicht mehr rechnen; die Mehrzahl ihrer Schüler ist so edel nicht beanlagt, daß sie diese Bildung von selbst suchen würde; auch ist nur wenigen die Gelegenheit geboten, sie, wenn selbst die Willig-

keit vorhanden wäre, sich anzueignen. Die Schule muß ihre Zöglinge so aussteuern, daß sie auch in verwickelten und geistig öden Verhältnissen sich zurechtfinden. Die Erfahrung lehrt, daß durch das vielgestaltige Leben das Interesse oft an ganz unrechten Orten und bei gefährlichen Gelegenheiten erregt und in ganz verkehrte Richtungen getrieben wird. Dieser Gefahr muß der erziehende Unterricht zuvorkommen, indem er die Vielseitigkeit des Interesses, die neben der Einheit ein Bedürfnis der Seele ist, in seine Pflege nimmt, ohne dabei die Harmonie der Gedanken zu alterieren. Mit andern Worten: Zu dem Gesinnungsunterricht müssen noch andere Bildungs- (Kultur)-elemente treten, welche den verschiedenen Seiten (Arten) des Interesses die rechte Nahrung am rechten Ort und in entsprechender Verbindung zuführen und die vielseitige (allgemeine) Bildung so fördern, daß der Charakter des Zöglings auch in schwierigen und verwickelten Lebensverhältnissen sich erproben kann.

Teilnahme und Erkenntnis sind nach Herbart die beiden Seiten des Interesses. Die Teilnahme unterscheidet wieder zwischen Mitgefühl und Gemeinsinn, die Erkenntnis zwischen Wißbegierde, Denken und Geschmack. Die Teilnahme kommt vom Umgang her, die Quelle der Erkenntnis ist die Erfahrung. Der Umgang führt den Menschen zu Menschen, die Erfahrung zu Sachen. Die Grenzlinie zwischen beiden ist jedoch nicht so scharf zu bestimmen. Unsere Teilnahme wie unsere Erkenntnis führen uns bald an die Grenzen unserer Kraft und Fähigkeit und nötigen uns zur Beugung unter eine höhere Macht, erwecken aber auch in uns das Verlangen einer Ausgleichung zwischen der Wirklichkeit und dem Ideal, das wir wünschen. Dieser innere Zustand führt das religiöse Interesse herbei, bei welchem Erkenntnis und Teilnahme sich vereinigen.

Der gesamte Unterricht schöpft somit seinen Stoff aus drei

Hauptquellen: aus der Offenbarung Gottes, dem Menschenleben und der Natur. Die Offenbarung Gottes lernen wir aus der heiligen Schrift, das Menschenleben aus der Geschichte, die Natur aus den Naturwissenschaften kennen. Aus der Verbindung von Natur und Menschenleben ergiebt sich die Geographie. Die Sprache ist die formale Seite des geschichtlichen Stoffes, denn der Inhalt der Sprache ist das Sachgebiet. Diese Thatsache fordert die Verknüpfung des Sach- und Sprachunterrichts. Wie die formale Seite des geschichtlichen Stoffes die Sprache ist, so ist die Mathematik die formale Seite der naturkundlichen Dinge.

Wir erhalten hienach folgende Hauptunterrichtsgegenstände, deren Wurzeln in dem vielseitigen Interesse des Zöglings eine organische Einheit bilden: Religion, Geschichte, Naturkunde, Geographie, Sprache und Mathematik.

„Der Begriff der Vielseitigkeit schließt den eines bestimmten Gleichgewichts zwischen den verschiedenen Interessen in sich ein. Nicht jeder Stoff ist fähig, ein gleich vielseitiges Interesse zu erregen; nicht jeder steht in gleich nahem Zusammenhang mit dem Zwecke der Erziehung. Die Didaktik hat die pädagogische Bedeutung der verschiedenen Unterrichtsstoffe nach diesen beiden Gesichtspunkten zu prüfen. Nach dem Ergebnis einer solchen Prüfung wird sich das Gewicht richten, welches der Unterricht auf jeden Stoff zu legen hat, sowie der Grad des Interesses, welches für jeden Lehrgegenstand im Zöglinge zu wecken ist, wenn jenes Gleichgewicht hergestellt werden soll."

Denn die verschiedenen Unterrichtsstoffe, wie sie oben näher bezeichnet sind, sollen in dem Vorstellungskreis der Seele ihre Vereinigung, ihren Mittelpunkt finden. Das eigentliche Zentrum für den erziehenden Unterricht ist demnach die menschliche Seele. Der Unterricht soll kein vereinzeltes Wissen geben, sondern muß das Neue mit dem Alten verknüpfen, das geistige Innere des

Zöglings zu einem Ganzen gestalten und verweben. „Die Einheit ruht," sagt Schrader, „nicht in den Lehrobjekten, welche freilich auch Produkte und Produzenten des Menschengeistes sind, sondern in dem zu ergreifenden Subjekte des Schülers." Seine Seele ist gleichsam das Gefäß, welches verschiedene geistige Stoffe in sich aufnimmt und sie mittels eines geistigen Prozesses chemisch verarbeitet. Die Werkstatt, wo dieser Prozeß vor sich geht, ist die Schule, die Leitung desselben ist Sache des erziehenden Unterrichts. Von ihm hängt es ab, ob richtige Stoffe in richtigen Mengen, im passenden Augenblick und bei entsprechender Temperatur gemengt werden. Nur dann kann er den gesetzmäßigen Verlauf nehmen und den beabsichtigten Zweck, die Entwicklung geistig-sittlicher Kraft, erreichen. Es kommt ja bei einer chemischen Mischung auch nicht nur darauf an, daß die richtigen Stoffe überhaupt gemischt werden, sondern daß der ganze Vorgang streng nach den Gesetzen der Chemie sich vollzieht. Die Gesetze für den geistigen Prozeß des erziehenden Unterrichts erkennen die Herbartianer in der Idee der Konzentration des Unterrichts und in der Lehre von den formalen Stufen. Von der Befolgung derselben versprechen sie sich die sichersten Erfolge.

Der Ausdruck „Konzentration" und der Gedanke, den er in sich schließt, ist nicht so ganz neu und stammt weder von Herbart noch von Ziller. Schon Wolfgang Ratke (Ratich 1571—1635), der die Prinzipien Francis Bacon, Baron von Verulam (1561—1626) auf die Pädagogik anwandte, strebte eine Konzentration des Unterrichts an. Der große Pädagog und Brüderbischof Amos Comenius, ein Zeitgenosse Ratichs, der im Gegensatz zu dem damals herrschenden sprachlichen Formalismus mit Nachdruck die bildende Kraft der „Sachen" betonte, stellte den Grundsatz auf: „Es kann nichts gediegen sein, als was in allen Stücken zusammenhängt." A. H. Francke wird von der

selben Vorstellung geleitet, wenn er in seinem „Kurzen einfältigen Unterricht" Seite 137 sich also äußert: Man darf die Kinder nicht in allzuviele Dinge distrahieren, wie etwa zuweilen zu geschehen pfleget, daß die Kinder wohl 10- bis 20erlei Dinge ohne innere Verbindung zugleich traktieren müssen, welche Mannigfaltigkeit notwendig ihre Sinne zerrüttet, denn sie unmöglich geschickt sind, von so vielen Dingen ein jedes mit gebührendem Fleiß und Sorgfalt zu traktieren, sondern die Erfahrung bezeugt's, daß sie ohne Zusammenhang von einem aufs andere fallen und bei keiner Sache gebührende Aufmerksamkeit erweisen und daher niemals recht compositi animi sind, noch ihre Sinnen zusammenfassen, welches doch bei aller Anführung zur prudentz muß vorausgesetzt werden."

Der im Jahr 1859 erschienene erste Band von K. A. Schmids Encyklopädie des gesamten Unterrichts- und Erziehungswesens enthält von Seite 838—864 drei Aufsätze über Konzentration des Unterrichts. Dem ersten derselben, welcher sich auf die Verhältnisse der Volksschule bezieht, entnehmen wir folgende Gedanken. Zuerst sei bemerkt, daß weder die Namen Herbart, Stoy, Ziller noch die Pädagogik dieser Männer in demselben erwähnt sind; ein Beweis, daß man schon früher den Gedanken der Konzentration des Unterrichts ins Auge gefaßt hat; doch berühren sich die Ausführungen des Verfassers (Nagel) häufig mit dem, was die Herbartianer lehren und praktizieren. Weil, so argumentiert der Verfasser, weil die Grundlage aller Thätigkeit des Geistes das Streben nach Einheit sei, und weil jede Zersplitterung, jede Zerfahrenheit seiner Thätigkeit sich räche durch die Folgen in der Schwächung der geistigen Kraft, so müsse jede Schule nach Einheit im Zwecke sowohl, wie soviel möglich in den Mitteln zur Erreichung dieses Zweckes streben. Unter Konzentration des Unterrichts sei also eine solche Unterrichtsweise

zu verstehen, nach welcher die Schule einen Kern habe, um den sich der Unterrichtsstoff extensiv so anlagere, daß er nie seine Beziehungen zu dem Kern verliere. Den Kern des Unterrichts bilden die Unterrichtsstoffe, welche für den Zweck der Schule am unentbehrlichsten erscheinen, während die andern nur Ergänzungsfächer seien. Diejenigen Fächer aber sollen ganz ausgeschlossen bleiben, welche dem Zweck der Schule ferner liegen, auch wenn sie an sich nützlich seien. Die Vereinfachung der Lektionspläne führe zur wahren Konzentration des Unterrichts. Die natürlichen Beziehungen der Unterrichtsstoffe auf einander, besonders der Nebenstoffe zum Hauptstoff, sollen so entschieden als möglich hervortreten, um in dem Geiste des Schülers sich zu assimilieren und einander zu festerer Begründung zu dienen. Die Konzentration zeige sich außerdem bei jedem einzelnen Stoffe. Jeder Stoff habe wieder einen Kern, um welchen sich in immer weiteren Kreisen seine einzelnen Teile anlagern (konzentrische Kreise). Ferner sei die Konzentration möglich und nötig in der Anordnung und Aufeinanderfolge der Stoffe. Der zeitliche Wechsel der verschiedenen Unterrichtsfächer dürfe nicht ein zeitraubender, die Vertiefung hindernder sein, sonst könne kein Unterrichtsfach zu seiner rechten Wirkung gelangen. Endlich sei die Hauptsache bei der Konzentration die konzentrierte Persönlichkeit des Lehrers; der Fachunterricht und der häufige Lehrerwechsel wirken ungünstig auf die Konzentration.

Der Herbartianer Stoy spricht sich in ähnlichem Sinne aus. „Da das Wissen dem Interesse und dieses der Entstehung und Bildung der Persönlichkeit dienen soll, so ist eine Vereinigung des mannigfaltigen Gedankenstoffes in der Einheit des persönlichen Bewußtseins eine Notwendigkeit. Das Zustandekommen einer solchen Konzentrierung läßt sich nur zum geringsten Teil durch einzelne absichtliche und künstliche Veranstaltungen verwirk-

lichen; dieselbe muß vielmehr durch die in den Unterrichtsstoffen liegenden Anziehungskräfte sich vollziehen. In der Anordnung des Lehrplans ein Bereitstehen der Materien zum Behufe eines solchen Vorganges zu besorgen, das ist das Wesen der didaktischen Konzentration. Ein in diesem Geiste angelegter Plan des Unterrichts wird also dafür sorgen, daß diejenigen Schulwissenschaften, welche innere Beziehungen zu einander haben von den Schülern so angeeignet werden, daß dieselben einander dienstbar gemacht werden können, wie Geographie und Geschichte, Geschichte und Litteratur, Sprache und geschichtliche Lektüre." Stoys Ideal eines Lehrplans bestand auch nicht in einem Aggregat vieler bunt zusammengewürfelter Lehrfächer, sondern in einem wohlgeordneten Ganzen derselben, in welchem das eine Unterrichtsobjekt das andere wohl begründet und vorbereitet. Er stellte sich ihre Vereinigung weniger unter dem Bilde der Konzentration, sondern mehr unter dem einer Symphonie vor, in welcher zwar die Stimmen selbständig wirken und oft eine vor der andern hervortritt, welche jedoch in ihrer Vereinigung zu einem harmonischen Ganzen zusammenklingen. „Der Unterricht kann," sagt Stoy in seiner Encyklopädie (2. Aufl. 1871) „kaum bezeichnender als unter dem Bilde einer Symphonie gedacht werden, in welcher zwar zu verschiedenen Zeiten einzelne Stimmen tonangebend voranschreiten, dann aber zurückkehrend andern Platz machen, endlich aber doch insgesamt zu einem großen Strome harmonisch sich vereinigen."

Die Verhandlungen des Württembergischen Volksschullehrervereins (1880 u. 1881) und die an dieselben sich anschließenden Äußerungen in der „Volksschule," welche nach Jacotot den Sprachunterricht zum Zentrum des Volksschulunterrichts erheben, sollen hier nicht näher erörtert werden.

Welches ist nun die Konzentration der Herbartianer?

Bei Herbart selbst finden sich manche Stellen, aus denen

hervorgeht, daß ihm die Konzentrationsidee, wie Ziller sie weitergebildet, wohl vorgeschwebt hat, daß ihm aber die Art ihrer Ausführung selbst nicht klar war. In gewissem Sinne warnt er sogar vor derselben, wenn er sagt: „Es wird sich zeigen, daß die Bemühung, alles auf eine Spitze zu stellen, dem Erzieher ebenso schädlich werden muß, als auf der andern Seite das Zerreißen und Zerstückeln desjenigen, was wirklich zusammengehört, ihm geworden ist." Eine Hauptstelle für die Konzentration, auf die sich die Herbartianer am häufigsten berufen, ist die: „Die Fugen, in denen das menschliche Wissen zusammenhängt, müssen aufs genaueste untersucht werden, damit der Lehrer imstande sei, jedes einmal erregte Interesse sogleich nach allen Richtungen hin fortwirken zu lassen, damit er mit diesem Interesse, wie mit dem eigentlichen Kapital, das er erworben, wuchern könne und damit er die Störungen möglichst vermeide, wodurch dieses Kapital werde vermindert werden." In Herbarts „Allgemeiner Pädagogik" Seite 36 findet sich ferner folgende Hauptstelle: „Wiewohl die vielen Richtungen des Interesse (Herbart dekliniert im Genitiv „des Interesse") eben so bunt auseinanderfahren sollen, als ihre Gegenstände uns bunt und mannigfaltig erscheinen, so sollen sie doch sämtlich von einem Punkt her sich verbreiten. Oder, die vielen Seiten sollen wie verschiedene Flächen eines Körpers, Seiten der nämlichen Person darstellen. In ihr müssen alle Interessen einem Bewußtsein zugehören: Diese Einheit dürfen wir nie verlieren." Herbart verlangt sogar schon, daß die Lehrpläne nach dem Gesetz der Konzentration eingerichtet werden. § 131 seiner „Allgemeinen Pädagogik" handelt vom Lehrplan; er fordert in demselben: „Bei aller Verschiedenheit, welche die Lehrpläne nach den Umständen annehmen, ist der allgemeine Zweck, nämlich vielseitiges, möglichst gleichschwebendes, wohl verbundenes Interesse — diese eigentliche Entwicklung der Geisteskraft — hervorzuheben

als dasjenige, worauf alle Einzelnheiten des Verfahrens sich beziehen sollen." Ein Lehrplansystem jedoch, das auf Grund der Konzentrationsidee aufgebaut wäre, findet sich bei Herbart nicht.

Der Herbartianer Kern bezeichnet in seinem „Grundriß der Pädagogik" den Begriff Konzentration mit „Einheit des Unterrichts." Über die Art der Ausführung giebt er beachtenswerte Winke. Es lasse sich, sagt er, kein erziehender Unterricht denken, der sich nicht auf jeder Bildungsstufe zugleich geschichtlicher und naturwissenschaftlicher Lehrstoffe bediente. Es müsse zwischen den verschiedenartigen Interessen in Beziehung auf die beiderseitigen Stoffe das rechte Gleichgewicht hergestellt werden. Der Unterrichtsstoff habe die auf die verschiedenen Stoffe bezüglichen Gedankenkreise in Verbindung miteinander zu setzen, damit die Selbstthätigkeit, die er anrege, als Ausfluß einer Persönlichkeit erscheine. Es müsse jederzeit in den Mittelpunkt der ganzen durch den Unterricht anzubauenden Gedankenwelt ein Unterrichtsstoff treten, der geeignet sei, Träger einer sittlichen Gesinnung zu werden.

Dr. Reinerth spricht sich in einem Vortrag ähnlich aus: „Die werdende Persönlichkeit des Zöglings, bei welcher vor allem das einheitliche Seelenwesen das Zentrum ist, ist der Hauptbegriff der Konzentration. Er steht, streng genommen, noch über dem Begriff des Unterrichts."

Ziller, der Hauptvertreter der Konzentrationsidee, giebt in seiner „Grundlegung zum erziehenden Unterricht" § 19 unter der Überschrift „Vielseitigkeit und Persönlichkeit" eine so eingehende und treffende Begründung und Darlegung der Lehre von der Konzentration, daß es schwer ist, seine reichen und tiefen Gedanken in kurzen Worten wiederzugeben.

Zuerst weist Ziller die Notwendigkeit der Konzentration nach. Dieselbe hat ihren Grund in der Einheit des Bewußtseins,

auf welcher die Person beruht. „In der Person müssen die verschiedenen Interessen, wie viele ihrer sein mögen, so zusammengefaßt sein, daß alle daraus hervorgehenden Regungen und Bestrebungen als die ihrigen erscheinen.“ Deswegen muß der Unterricht dem Zögling zu der Konzentration des Geistes verhelfen, die eine mathematische Vermehrung der Geisteskräfte für ihn bedeutet. Dieselbe ist um so notwendiger, als der Zögling die Einheit des Bewußtseins von Natur nicht hat. „Zwar drängt die Einfachheit der Seele alles, was durch Gegensätze und Hemmungen nicht geschieden ist, von selbst zur Vereinigung hin. Aber an jenen natürlichen Scheidewänden hört die natürliche Einheit des Bewußtseins auf und anstatt einer Einheit entsteht zunächst eine Verschiedenheit getrennter Vorstellungsmassen, eine Mehrheit von geistigen Mittelpunkten, die nicht in ein Bewußtsein zusammengehen.“ Auch durch die Mannigfaltigkeit des Unterrichts selbst wird die Einheit des Bewußtseins fortwähreud bedroht. Eine einseitige Richtung oder große Beschränkung des Lehrstoffs und der Lehrfächer sind keine geeigneten Mittel zu ihrer Herstellung. Denn die Einheit besteht darin, „daß das Viele, mit einander verschmolzen und verwebt, eine reihenförmig wohlgeordnete, vermöge des Ineinandergreifens aller Teile in innerem Zusammenhang stehende Vorstellungsmasse bildet, die sich in allen Verbindungen, worin das Viele steht, leicht und gleichsam in einem Zuge überschauen läßt, und wobei jedes wegen der reihenförmigen Verbindung des Ganzen auf das andere hinweist und durch dieses hervorgehoben werden kann, wie es sein muß, damit die Person vermöge der in sich selbst zurückgehenden Thätigkeit, welche ihr eigen ist, alles als das ihrige und sich als dieselbe erkenne. Wird nun die Einheit des Bewußtseins auch fernerhin dadurch gewahrt, daß der Unterricht immer erst auf der Grundlage einer so gewonnenen Einheit neue Kreise zieht, das Neue aber gleichfalls mit

dem Alten in Zusammenhang bringt, so kann das Viele in dem Maße, als es eins geworden ist, vereint wirken, indem aus der Verschmelzung und reihenförmigen Verbindung der einzelnen Kräfte eine mehr oder weniger vollkommene Totalkraft entsteht, und daraus muß sich dann der größere Totaleffekt ergeben, der aller Konzentration des Geistes im Gegensatz zu dessen Zersplitterung eigen ist."

Ziller entwickelt ferner die Folgen, welche aus dem Mangel der Geisteskonzentration entstehen. Dieselben können sich steigern von der gewöhnlichen Geisteszerfahrenheit und Charakterlosigkeit bis zu Unruhe, Narrheit, Wahnsinn und Tobsucht. Denn Sammlung und Ruhe sind wesentliche Merkmale geistiger Gesundheit.

Als Ursache der Unvereinbarkeit und des Widerstreits der Gedanken nennt Ziller u. a. die Widersprüche, welche zwischen den verschiedenen Wissenschaften überhaupt sowie zwischen den verschiedenen Lehren einer einzelnen Wissenschaft bestehen. „In mehreren Klassen, in mehreren Lehrfächern, von mehreren Lehrern dürfen nicht einzelne Teile des Unterrichts in widersprechendem Geiste, auf eine sich gegenseitig ausschließende Weise behandelt werden, selbst bis zu Kleinigkeiten herab muß Übereinstimmung herrschen. Wo nicht solche Grundsätze bei der Behandlung des Unterrichtsstoffes gelten, da bringt immer die Lehre der Erzieher die Person des Zöglings in Gefahr; niemals darf bei dem Lehrer in religiöser oder wissenschaftlicher Beziehung eine doppelte Buchführung stattfinden." In demselben Sinne sagt Ackermann: „Erste Voraussetzung für den erziehenden Unterricht in Religion und Naturkunde ist, daß die Lehrenden, die vielleicht in beide Disziplinen sich geteilt haben, nicht Vertreter unvereinbarer Weltanschauungen sind." — Aus- und nebeneinander bleiben die Gedankengruppen, wo sie ihrer Natur nach vereinigt werden könnten,

wenn der sittlich-religiöse Zweck nicht in dem gemeinsamen Mittelpunkt alles Unterrichts steht, wenn es versäumt wird, alles und jedes in eine richtige Beziehung zu demselben zu setzen, „wenn die Wissenschaft es unterläßt, genau zu bestimmen, in welchem Verhältnisse das einzelne Bildungsmittel bis zum Schreiben und Rechnen herab zu dem allgemeinen Erziehungszwecke steht, und welches Gewicht es im ganzen des Unterrichts hat, oder wenn der Lehrer dieses Maß bei seinem Unterricht verfehlt und nicht konsequent genug festhält." In allen diesen Fällen verliert der Unterricht seinen Mittel- und Schwerpunkt, er löst sich in Massen von Kenntnissen, in Summen von Fertigkeiten und Gewöhnungen auf, die unter sich unvollkommen zusammenhängen, und dem Unterricht wie dem Zögling fehlt es an Konzentration.

Ferner ist es der Einheit des Geistes schädlich, wenn der Schüler einer Schule (Volks- oder Mittel- oder Realschule oder Gymnasium) oder Schulklasse angehört, die seiner Individualität (Stand, Vermögen, Berufsart, Alter, Geschlecht, Bildungsgrad und — setzen wir hinzu — Begabung) nicht entspricht. „Keine Schule darf es versuchen, Schülern aller Art zugleich genügen zu wollen."

Die Merkmale eines Unterrichts, dem die rechte Konzentration fehlt, sind folgende: Langsames Besinnen der Schüler auf Naheliegendes, auf Gründe und Beweise, Verlieren des einen über dem andern; Fehlen des rechten Gedankens im rechten Augenblick, das Unvermögen, Überflüssiges auszuscheiden; flüchtiges und wankelmütiges Handeln, Unfähigkeit zu weiser Benutzung des geistigen Vorrats; das schlimmste Merkmal der Geisteszersplitterung ist aber der Untergang des rein Menschlichen bei dem Zögling. — Das sicherste Merkmal, an welchem man den Schüler erkennt, der unter dem Einfluß eines wahrhaft konzentrierten Unterrichts steht, ist die Übereinstimmung zwischen Theorie und

Praxis in Sachen der Religion. „Die christlichen Grundsätze sollen bei Erzieher und Zögling nicht wandelnde Münzen sein, die von Hand zu Hand gehen, ohne auf die Hände der Menschen Einfluß zu haben. Wo ein Zwiespalt in der Seele und im Leben des Mannes sich zeigt, da hat es dem Jugendunterricht immer an Konzentration gefehlt. Die einzelnen Zweige und Teile des Unterrichts haben nicht richtig zusammengewirkt, es ist nicht darauf abgesehen worden, daß jede Thätigkeit des Zöglings bis zum ersten Lesen herab immer sein ganzes Innere durchdrang und seine ganze Kraft in Anspruch nahm."

Über den Umfang der Konzentration giebt Ziller verschiedene Winke. Der Unterricht soll nicht bloß auf ein einzelnes Talent sich konzentrieren, sondern er soll den ganzen Geist des Zöglings bilden. Der im Unterricht angeknüpfte Gedankenfaden darf nicht mit dem Ende der Lehrstunde abreißen. Die in der Schule gewonnenen Gedanken sollen überall, beim Spiel, bei der Arbeit, in allem Thun und Lassen zur Geltung kommen. Namentlich muß der Gesang mit allen Teilen und Verhältnissen des kindlichen Lebens in eine möglichst innige Beziehung gesetzt werden. Überhaupt sollen die verschiedenen Unterrichtszweige mit dem kirchlichen und praktischen Leben in den schulfreien Stunden des Schülers in enger und lebendiger Fühlung stehen.

Die wirksamsten Mittel zur Durchführung der Konzentration und zur Verhinderung der Geisteszersplitterung sind Herstellung von vielen Verknüpfungen zwischen den verschiedenartigen Unterrichtsstoffen und Hervorhebung und feste Einprägung der gegenseitigen Beziehungen. Als das wichtigste Hilfsmittel empfiehlt Ziller den „Gruppenunterricht", auf den schon Pestalozzi aufmerksam gemacht habe. Dagegen sind alle encyklopädischen Lehrbücher und aller encyklopädische Unterricht dem Streben nach Konzentration aufs äußerste entgegengesetzt.

Aber alle die Mittel, behauptet Ziller, bleiben ohne durchschlagenden Erfolg, wenn dem Unterrichte das charakteristische Merkmal der Konzentration fehlt:

„Für jede Unterrichtsstufe, für jede Schulklasse muß nämlich ein Gedankenganzes und zwar wegen des sittlich-religiösen Erziehungszweckes ein Gesinnungsstoff als konzentrierender Mittelpunkt hingestellt werden, um welchen sich alles Übrige peripherisch herumlegt, und von dem aus nach allen Seiten hin verbindende Fäden auslaufen, wodurch die verschiedenen Teile des kindlichen Gedankenkreises fortwährend geeint und zusammengehalten werden. Auf diese Weise hört der Unterricht auf, ein bloßes Aggregat einzelner Lehrfächer zu sein, was er außerdem unausbleiblich ist. An die Stelle der bunten Lektionspläne, die durch Vermischung z. B. der räumlichen und zeitlichen Verhältnisse alle Reinheit der Stimmung untergraben und auf Klarheit, Aufmerksamkeit und Interesse notwendig hemmend wirken, tritt hier eine Einrichtung, wodurch der gleichzeitig zu behandelnde Stoff der verschiedenen Fächer so geordnet und bearbeitet wird, daß stets ein innerlicher Zusammenhang und eine wechselseitige Beziehung unter denselben streng festgehalten wird und deutlich zu erkennen ist. Die Auswahl aber und der Fortschritt der konzentrierenden Mittelpunkte ist so einzurichten, daß sie teils der Entwicklung und Fortbildung des kindlichen Geistes und namentlich den Apperzeptionsstufen, die darin nach psychologischen Gesetzen auf einander folgen müssen, entsprechen, teils den der Entwicklung des einzelnen im großen korrespondierenden Fortschritt in der Entwicklung der Geschichte der Menschheit, soweit sie uns durch klassische, der Jugend zugängliche Darstellungen bekannt ist, in allen seinen für unsere gegenwärtige Kulturstufe nachweisbar bedeutsamen Hauptperioden repräsentieren." (Grundlegung Seite 455 und 456.)

Aus dem bisherigen erhellt, daß alle bedeutenden Pädagogen

von Ratich und Comenius an bis auf Herbart und Ziller darin übereinstimmen, daß in der Erziehung eine Konzentration anzustreben sei und zwar eine doppelte: 1. eine Konzentration des Geistes, im Zentrum der Seele des Zöglings und 2. eine Konzentration des Unterrichts als ein Mittel zur Herstellung der Geisteskonzentration.

Über die praktische Ausführung der letzteren, über die Mittel und Wege zu ihrer Verwirklichung im Unterricht dagegen herrscht unter den Pädagogen große Meinungsverschiedenheit, da nicht einmal der Begriff derselben von allen übereinstimmend aufgefaßt wird und bisher zwischen verschiedenen Bedeutungen schwankte. Zu dieser verschiedenen Auffassung trägt jedenfalls auch der Umstand bei, daß das Wort „Konzentration" eigentlich ein bildlicher Ausdruck ist und der wirkliche Begriff desselben erst durch Deutung vom Bild auf die Sache übergetragen werden muß. Dies hat oft, und so auch hier, seine Schwierigkeiten, sonst würde das Sprichwort „Alle Bilder hinken" nicht recht haben.

Manche sehen in der Anhäufung von Lehrfächern auf den Lehrplänen und von Lehrstoffen in den Lehrgängen der einzelnen Fächer eine Überbürdung der Schule; sie rufen nach Konzentration im Sinne der pädagogischen Schlagwörter: non multa, sed multum! oder; Wenig, aber gut! sie meinen aber eigentlich „Reduktion", d. h. entweder gänzliche Ausscheidung („Amputation") von Unterrichtsfächern (z. B. der Realien) oder Beschränkung und Ermäßigung („Subtraktion") des Lehrstoffs einzelner (z. B. des Memorierstoffs) oder sämtlicher Lehrgegenstände. (Siehe Dörpfeld: Der didaktische Materialismus Seite 46.) Ihr Grundsatz ist: Der Unterrichtsstoff muß aufs notwendigste „konzentriert" werden! Wer bestimmt aber dieses Notwendige? Notwendig ist, sagt der eine, „was die Jetztzeit fordert"; andere wollen die Ansprüche, welche „Das Leben" oder „Der Staat" oder „Die Kirche"

oder „Die Landwirtschaft“ oder „Die Industrie“ oder alle zusammen an die Schule machen, befriedigt wissen. Es kann nicht bestritten werden, daß alle diese Faktoren bei der Schulfrage zwar interessiert sind, aber die für alle Teile befriedigende Lösung derselben ist nicht ihre Aufgabe, sondern die der pädagogischen Wissenschaft.

Andere kommen dem Begriff „Konzentration“ etwas näher. Sie streben eine Verknüpfung und Verwebung des Lehrinhalts an, aber ohne die Hauptsache, nämlich ohne die Aufstellung eines vereinigenden Mittelpunktes. Sie wollen das Verwandte, das Naheliegende und Bekannte, das der Lehrstoff enthält, oder das die unterrichtliche Behandlung ergiebt, hervorheben und verbinden. Diese Art von Verknüpfung des Zusammengehörigen hat keinen Einfluß auf die Anordnung des Unterrichtsstoffs, sondern ist Sache des unterrichtlichen Verfahrens und bezweckt das Zurückrufen von Erinnerungen an bereits Bekanntes, die Einprägung desselben und die Verdeutlichung des gerade zu behandelnden Unterrichtsgegenstandes. Man hat es also auch hier wieder nicht mit „Konzentration,“ sondern eher mit dem, was die Herbartsche Pädagogik „Association“ nennt, zu thun. (Siehe S. 150—152).

Wieder andere stellen zwar ein Zentrum (Religion oder Sprache) für alle Lehrgegenstände auf. Aber sie wollen dem Verhältnis, in welchem das Zentralfach zu den übrigen Fächern steht, keinen anderen äußeren Ausdruck, keine anderen gesetzmäßigen Garantien einräumen als ein überwiegendes Zeitmaß auf dem Stundenplan. Von der Durchführung des Konzentrationsgedankens mit seinen Konsequenzen bei der Abfassung des Lehrplans, bei der Anordnung und Gruppierung der Unterrichtsfächer und der Verteilung ihres Lehrstoffs wird jedoch zur Vermeidung der möglichen „Konfusion“ und aus Furcht vor allzuradikalen Änderungen Abstand genommen. Die Konzentration soll vorwiegend

eine innere sein und im Geist und Takt des Lehrers ihren Hebel und Stützpunkt haben. Die Pädagogik kann zu ihrer Verwirklichung höchstens durch Winke und Ratschläge beitragen, aber gesetzliche Einrichtungen und Verordnungen sind unzulässig; sie muß im wesentlichen eine innere sein und sich ungekünstelt und ungesucht von selbst ergeben. Man muß den Herbartianern zugestehen, daß die Ausführung der Konzentration auf diesem Wege stets eine schöne Theorie bleiben, aber auf das Ganze des Unterrichts niemals eine fühlbare Wirkung ausüben wird.

Endlich muß noch ein Versuch zur Realisierung der Konzentrationsidee erwähnt werden, „in welchem man sonst die wirkliche Lösung eines methodischen Rätsels zu sehen geneigt war." (Beckh.) Es ist dies „die in der neueren Zeit bei den Schulmännern gewöhnlichen Schlags zur Geltung gekommene Anordnung des Stoffs nach dem Grundsatz des Fortschreitens in konzentrischen Kreisen." (Beckh.) Diese Art Konzentration (näher beschrieben S. 54) macht die Aufstellung eines vereinigenden Mittelpunktes für alle Fächer nicht zur unerläßlichen Bedingung, schließt aber ein gemeinsames Zentrum auch nicht aus. Dagegen fordert sie (s. S. 83) für jedes einzelne Fach „einen Kern, um den sich in immer weiteren Kreisen seine einzelnen Teile anlagern." Es wäre dies in der That eine sehr einfache, mechanische Lösung der schwierigen Konzentrationsfrage. Die Herbartianer bestreiten aber die Richtigkeit derselben aufs entschiedenste. Ihre Gegengründe können hier nicht näher ausgeführt werden. Da jedoch die meisten Lehrpläne und Lehrbücher nach konzentrischen Kreisen eingerichtet sind, so werden sie wohl noch lange in ihrer Geltung bleiben.

Die Ziller-Reinsche Konzentration unterscheidet sich wesentlich von allen diesen Versuchen. Sie verhält sich zwar zu denselben eklektisch (prüfend, und das Gute behaltend), sie nimmt insbeson-

dere die oben beschriebene Geisteskonzentration voll und ganz in sich auf, allein sie bleibt bei derselben nicht stehen. Ziller will die so überaus wichtige Eigenschaft der Konzentration des Unterrichts nicht nur in den guten Willen und in die persönliche Tüchtigkeit des Erziehers gelegt sehen. Er will den Versuch machen, ob sie nicht durch äußere, wie Stoy sich ausdrückt, „künstliche" Mittel, durch eine sinnreiche (ingeniöse) Einrichtung des Lehrplans vermittelt und mit Sicherheit herbeigeführt werden könne. Die konzentrierte Persönlichkeit des Lehrers bildet auch für ihn die Voraussetzung, den geistigen Hintergrund für alle Konzentration. Er muß im Besitz dessen sein, was Lichtenberg sich wünscht: „Ach, könnte ich doch Kanäle in meinem Kopfe ziehen, um den inländischen Handel zwischen meinem Gedankenvorrate zu befördern! Aber da liegen sie zu Hunderten, ohne einander zu nützen." — Ziller verlangt aber weiter noch, daß der Lehrplan die Forderungen, welche die Konzentrationsidee enthält, sichtbar darstelle und so dem Lehrer die Pflicht auferlege, seinerseits mit der Verwirklichung der Theorie ernst zu machen. Sie bliebe ja in den meisten Schulen der Hauptsache nach ein frommer Wunsch, wenn ihre Ausführung von gesetzlichen Vorschriften und didaktischen Einrichtungen nicht garantiert würde.

Die praktische Anwendung der Konzentrationsidee bringt vor allem Klarheit in das Verhältnis der Unterrichtsfächer zu einander. Letztere werden auf Grund dieses Verhältnisses nicht nach Partei- oder Nützlichkeitsgründen, sondern nach den ewigen Gesetzen der Erziehungskunde bestimmt, und so wird die Pädagogik befreit von dem Einfluß und der Herrschaft des „didaktischen Materialismus." Durch die Zillersche Konzentration wird ein Fach, die Religion oder, wie die Herbartianer es nennen, „der Gesinnungsunterricht" vor allen andern Lehrstoffen ausgezeichnet, indem sie denselben zum Mittelpunkt des gesamten Schul-

unterrichts macht und alle andern Unterrichtsfächer nach bestimmten Beziehungen in Abhängigkeit von ihm bringt. Diese ausgezeichnete Stellung verdankt der Gesinnungsunterricht seiner unmittelbaren Bedeutung für den Erziehungszweck. Die Abhängigkeit der übrigen Lehrfächer besteht darin, daß der ideale Geist, der den Unterricht des Zentralfaches regiert, auch in dem Unterricht der andern walten und ihm Licht und Wärme verleihen soll. Ihre Einordnung in den Lehrplan der Schule darf nicht nach dem wissenschaftlichen System, wie wir es in den gelehrten Fachschriften finden, geschehen, sondern die Stoffverteilung hat sich vielmehr nach den kulturhistorischen Stufen des Konzentrationsstoffes zu richten. Denn jede Stufe soll ein Kulturbild der betreffenden Zeit entwerfen, und es müssen deshalb die verschiedenen Bestrebungen und Zustände der Zeit, sei es auf religiös-sittlichem, sei es auf litterarischem, sei es auf wirtschaftlich-naturkundlichem Gebiet in den entsprechenden Fächern betrachtet werden. Zwischen diesen Kulturbildern und den anderen Unterrichtsgegenständen soll eine stete organische Wechselwirkung stattfinden. Der Anstoß und die Richtpunkte zu dieser Wechselwirkung geben zunächst die im Zentralstoff vorkommenden geographischen, naturkundlichen, mathematischen Ausdrücke, Begriffe und Gedanken. Diese Anknüpfungspunkte greift der übrige Unterricht aus dem Zentralstoff heraus und bahnt sich mit denselben seinen eigenen Weg im engen Anschluß an den Hauptunterricht.

Die Lehrfächer stellen sich also zunächst in den Dienst des Konzentrationsstoffes, sie geben denselben die geographische, naturkundliche, mathematische Unterlage, dienen ihm ferner zur Veranschaulichung, Ergänzung, Erweiterung und Verschönerung. Wie die anderen Lehrfächer ihr Material für das Zentralfach bereithalten und zur Verfügung stellen, so verleiht andrerseits dieses den andern Fächern sein Leben und sein unmittelbares Interesse.

Natur- und Menschenleben rücken durch die Konzentration aufs engste zusammen. Die verschiedenen Lehrfächer schließen sich nicht nur an den Zentralstoff an, sondern sie suchen auch unter einander Fühlung und Verknüpfung, und zwar so, daß z. B. der Unterricht in der Naturkunde an den Zentralstoff sich anlehnt, Geographie zur Verbindung von Geschichte und Naturkunde dient, Zeichnen, Singen und Rechnen ihre Figuren, Lieder und Zahlen den vorangegangenen Fächern entnehmen und so eines immer in das andere hinübergreift.

Die Natur der aus den verschiedenen Lehrfächern herbeigezogenen Unterrichtsstoffe muß ebenso wie der Konzentrationsstoff den Apperzeptionsstufen des Zöglings sich anschließen und also dessen Individualität gebührend berücksichtigen.

Diese Konzentration darf jedoch nicht so aufgefaßt werden, als ob die Abhängigkeit von dem Zentralfach immer und überall eine unmittelbare sein und um jeden Preis erzwungen werden müsse. Der Lehrplan hat dafür zu sorgen, daß die Verknüpfungspunkte keine erkünstelten sind, sondern sich natürlich und ungesucht ergeben und eine Verbindung eigentlich herausfordern. Die Durchführung selbst darf nichts Überspanntes und Peinliches an sich haben. Sie muß von freiem Geiste getragen sein, welcher der Natur des einzelnen Lehrfaches nachgeht; wegläßt, was nicht hergehört, herbeizieht, was charakteristisch ist und zum Ganzen gehört, auch wenn das Zentralfach keine äußere Handhabe bietet.

Die verschiedenen Lehrfächer müssen zwar ihre wissenschaftliche und logische Ordnung preisgeben und sich eine pädagogische gefallen lassen; ihr Inhalt wird jedoch nicht verändert, und die vergleichende und zusammenfassende Eigenart des Herbartschen Unterrichtsverfahrens ist ohnehin stets bemüht, Zusammengehöriges zu ordnen, Einzelnes zu verallgemeinern, so daß, besonders auf

den höheren Stufen, am Ende auch das wissenschaftliche System noch zu seinem Rechte kommt.

Ackermann sagt hierüber: „Um eine Verschmelzung der einzelnen Kulturelemente, die den Unterrichtsstoff bilden — das sei erst energisch betont — handelt es sich auch gar nicht bei der Konzentration, sonst würde sie das Gegenteil von dem erzeugen, was sie erzeugen soll, nämlich statt der Ordnung eine Konfusion im Geistesleben. Die Konzentration will nur das Auseinanderliegende, das Getrennte zu einer höheren Einheit verbinden. Dazu ist aber notwendig, daß jedes Fach auch wieder seine selbständige Behandlung erfahre."

Die Schüler Herbarts bleiben nicht dabei stehen, die Lehre von der Konzentration des Unterrichts theoretisch zu entwickeln, sondern sie machen praktische Vorschläge; sie haben sogar mit der Überleitung der Theorie auf die Praxis bereits ernst gemacht, und zwar durch ihre Schulen, in welchen der Unterricht wenigstens teilweise nach den Gesetzen der Konzentration erteilt wird und durch den praktischen Teil ihrer Litteratur.*)

Die schon mehrfach erwähnten „Schuljahre" von Dr. Rein und Genossen geben eine Darstellung des gesamten Volksschulunterrichts, andere Schriften wie z. B. die von Dr. Just, Thrändorf, Staude u. a. behandeln einzelne Zweige desselben. Diese Schriften bieten auch dem Fernerstehenden die Möglichkeit, ein Bild von der praktischen Ausführung der Theorie bis ins einzelne sich zu verschaffen. Im Vordergrund dieses Bildes steht sogleich die Hauptsache, nämlich die klare Darstellung des pädagogischen Verhältnisses zwischen den verschiedenen Unterrichtsfächern.

Die zentrale Stellung unter ihnen nimmt der „Gesinnungsunterricht" ein, wie derselbe durch die kulturhistorischen Stufen

*) Ein übersichtliches Lehrplansystem wird jedoch in derselben leider noch vermißt.

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

bestimmt wurde. Die religiöse Aufgabe des erziehenden Unterrichts kann jedoch durch den Religionsunterricht allein nicht gelöst werden. Vielmehr wird es dem letztern nur dann möglich sein, zur Lösung jener Aufgabe mitzuwirken, wenn der Gedankeninhalt, den er dem Zöglinge giebt, in innige Verbindung mit allem andern Gedankeninhalte gebracht wird. Dafür, daß dies geschieht, hat nicht allein der Religionsunterricht, sondern ebensosehr jeder andere Unterricht Sorge zu tragen.

Zu diesem Zweck lagern sich um den „Gesinnungsunterricht" in psychologischen Gruppen die anderen Lehrfächer, zusammengehalten durch eine organische Verbindung zu gegenseitiger Unterstützung und zur Herstellung eines einheitlichen, mit zahlreichen Verkehrsadern durchzogenen Gedankenkreises.

Der gesamte Unterricht gliedert sich in drei Gruppen:

1. Der kulturhistorische Gesinnungsunterricht in seiner zentralen Beziehung zu den Realien (Heimatkunde oder Anschauungsunterricht).

2. Der Sachunterricht in Beziehung zum Sprachunterricht: Lesen, Schreiben, Reden.

3. Der Sachunterricht in seiner Beziehung zu den rein formenunterrichtlichen Fächern: Zeichnen, Singen, Rechnen.

Die Konzentration des Unterrichts im 1. Schuljahr.

1. Der Gesinnungsunterricht und die Heimatkunde.

Der kulturhistorische Konzentrationsstoff fürs erste Schuljahr sind die Märchen. Sie bilden den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts im ersten Schuljahr, so daß von hier aus die mannigfachsten Fäden zur Naturkunde, zum Rechnen, zum ersten Lesen und Schreiben hinüberlaufen. Die Einheit des Unterrichts, die Einheit des Gedankenkreises ist dadurch eine vollständige; von den Märchen gehen alle Gedanken aus, zu den Märchen kehren alle zurück; das gesamte Interesse wird in ihnen konzentriert.

Im Anschluß an das 1. Märchen, die Sternthaler, kommt zur Behandlung: Die Stube, das Bett, die Nahrungsmittel, die Kleidungsstücke, das Feld, der Wald, der Tag und die Sonne, die Himmelsgegenden, die Nacht und die Sterne. 2. Märchen: nichts Neues. 3. Märchen: Der Brunnen, die Wiese, der Apfelbaum. 4. Märchen: Getreidehalm, Bohne, Kohle, Feuer, Wasser. 5. u. 6. Märchen: Henne, Berg, Nuß, Eichhörnchen, Ente. 7. Märchen: Ziege, Wolf. 8. Märchen: Fuchs, Bauernhof. 9. Märchen: Bär, Zaunkönig. 10. Märchen: Jäger, Kirche. 11. Märchen: Esel, Hund, Katze. 12. Märchen: Pferd.

Diese angelehnte Heimatskunde schließt alle Unbestimmtheit aus, erhöht die freudige Hingabe des Schülers an den Stoff und befördert den Zusammenhang ohne Entwicklung künstlich-logischer Dispositionen.

2. Der Sachunterricht in Beziehung zum Sprachunterricht: Lesen, Schreiben, Reden.

„Nach ihrem äußeren Material gehört die Sprache zum Formenunterricht. Diese Formen sind aber die Träger oder Gefäße eines inneren Materials: der Vorstellungen oder Gedanken. Diese sind jedoch kein Erzeugnis der Sprache, sondern stammen aus allen Erkenntnisgebieten, und somit zum größten Teil aus den sachunterrichtlichen Fächern. So empfängt die Sprache ihr inneres Licht von den Sachen und leuchtet wiederum mit ihrem Formenlicht in alle Sachgebiete hinein. Das will die Theorie des Lehrplans ausdrücken, wenn sie bei der Aufzählung der Lehrfächer den Sprachunterricht in die Mitte stellt zwischen die sachunterrichtlichen Fächer und die formenunterrichtlichen. Äußerlich ist er mit dem Formenunterricht verwandt, innerlich aber und darum am innigsten mit dem Sachunterricht. Wenn nun die

Methodik eine angemessene Verbindung zwischen Sprach- und Sachunterricht fordert, so heißt das nichts anders, als beiden Teilen zu ihrem natürlichen Rechte zu verhelfen." Die Lese- Schreib- und Sprachübungen sollen demnach ganz besonders an denjenigen Stoffen vorgenommen werden, welche der Sachunterricht zu behandeln hat. Der erste Lese- und Schreibunterricht der „Schuljahre" folgt der Normalwörtermethode und geht von kurzen, dem Märchenstoff entnommenen Sätzen aus. Das Lesen geht dem Schreiben voran. Der Unterricht beginnt nicht sofort mit dem Eintritt des Kindes in die Schule, wird aber auch nicht zu weit hinausgeschoben. Er entlehnt seinen Stoff bei dem bereits behandelten Gesinnungs- und heimatkundlichen Unterricht; er selbst (der Sprachunterricht) ist nicht wie in den meisten Schulen der Mittelpunkt des ersten Schulunterrichts. Er setzt mündliche Vorübungen für das Lesen und schriftliche für das Schreiben voraus. Er vermeidet Verwirrung in den Laut- und Buchstabenvorstellungen. Was den Inhalt der Normalsätze und -wörter betrifft, so braucht der Lehrer keine Zeit mit Erklärung des Inhalts zu versäumen. Seine ganze Kraft konzentriert sich im Lesen.

3. Der Sachunterricht in seiner Beziehung zu den rein formenunterrichtlichen Fächern: Zeichnen, Singen, Rechnen.

„Auch hier geschieht die Verbindung so, daß im Zeichnen und Singen diejenigen Stoffe gewählt werden, auf welche der Sachunterricht hinweist. Das Rechnen nimmt seine Veranschaulichungs- und Anwendungsobjekte ebenfalls zunächst aus dem Sachunterricht."

Das Zeichnen schon im ersten Schuljahr? So wird mancher erstaunt ausrufen. Die Schuljahre antworten: Es ist

zunächst nur ein „Malen.“ So gut das Kind den Griffel zum Schreiben in die Hand nehmen kann, so gewiß kann es auch zeichnen mit demselben. Das Zeichnen nimmt den Gesichtssinn am schärfsten in Übung. Das Kind kann in das Liniennetz einzeichnen: Schulstube, Schulhaus, Schulgarten, Fensterscheiben, Stuhl, Tisch, Thür, Mond, Rad, Uhr, Brunnen u. s. w. Diese im Märchenstoff vorkommenden Gegenstände sind für das Kind von großem Interesse; sie zu „malen“ macht ihm großes Vergnügen. Der erzieherische Unterricht kann diese Vorübungen im ersten Schuljahr nicht entbehren.

Der elementare Rechenunterricht gehe von den Sachen aus! Punkte, Striche, Klötzchen, Kugeln, Hölzchen, die Pestalozzische Einheitstafel, die Rechenmaschine, der Rechenkasten u. s. w. sind zwar auch Sachen; aber im Gedankenleben des Kindes gewinnen sie nur dann eine Bedeutung, wenn es mit ihnen etwas anfangen, bauen u. dgl. darf; aus eigenem Antrieb beschäftigt sich ein Kind nicht mit ihnen. Die Lebensformen, welche den kindlichen Gedankenkreis bewegen, sind: „Vater, Mutter, Mädchen, Knaben, Königin, Königssohn, Kutscher, Wagen, Pferde, Haustiere, Waldtiere, Blumen, Häuser u. s. w.“ An ihnen, nicht an toten, leeren Raumgebilden wollen auch die Zahlbegriffe gewonnen sein. Beim Rechnen treten die Zahlen zu den Sachen in ein zwiefaches Verhältnis: einerseits müssen die Sachen die Zahlen beleuchten und veranschaulichen, andrerseits stellen die Zahlen die Sachen in neues Licht. Das erste Rechnen hat demnach an die bereits behandelten Sachgebiete des Gesinnungsunterrichts und der Heimatkunde anzuknüpfen. „Die ruhige Klarheit, die den Stoffen dieser Gebiete infolge der vorangegangenen ausführlichen Behandlung inne wohnt, sowie die freudige Hingabe der Kinder an die alten Bekannten bewirken, daß die Zahlenvorstellungen an diesen Objekten sich leicht und sicher bilden,

leichter und sicherer, als dies von andern Ausgangspunkten aus zu geschehen pflegt."

Die Natur des Rechenunterrichts verlangt jedoch mehr als die der andern Fächer einen selbständigen Gang, und zwar von Anfang an. Dieses Recht soll ihm durch die Anlehnung an den Sachunterricht in keiner Weise verkürzt werden. Der Lehrgang schließt sich deshalb in den „Schuljahren" an die Grubesche Methode an und behandelt im 1. Schuljahr die vier Grundrechnungsarten im Zahlenraum von 1—10.

Das Singen und Sagen oder die Poesie in der Form des Kinderreims und des Kinderliedes schließt sich eng an den Gesinnungsunterricht an, gehört eigentlich noch zu demselben. Wenn auch die Stimmungen, Regungen und Gefühle, die er erweckt, meist noch flüchtiger Art sind, so sind sie doch als Überleitungen zu dem Begehren und Streben für den Unterrichtseindruck wertvoll. Die volkstümlichen Kinderpoetereien von Rochholz, Simrock, Dunger u. a. sind reiche Fundgruben für diesen Zweck. Unsere klassischen Kinderlieder sind ja allgemein bekannt; dagegen sind „Schullieder", wie z. B. O wie ist's so schön in die Schule gehn u. s. w. verpönt.

Die Konzentration des Unterrichts im zweiten Schuljahr.

Wie im ersten Schuljahr so sind auch im zweiten drei Gruppen von Unterrichtsfächern zu berücksichtigen 1. Sachunterricht mit Gesinnungsunterricht und Naturkunde; 2. Sprachunterricht mit Lesen und Schreiben; 3. Formenunterricht mit Zeichnen, Singen, Rechnen und Schönschreiben.

1. Sachunterricht mit Gesinnungsunterricht und Naturkunde.

Der Gesinnungsunterricht ist das Zentralfach; die Robinsonserzählung ist der Lehrstoff desselben. Sämtliche Lehr-

fächer schließen sich teils direkt teils indirekt an diese Erzählung an, also daß hiedurch ein organisches Ineinandergreifen des Unterrichts entsteht. Die Konzentrationsidee bleibt also auch im 2. Schuljahr voll und ganz in ihrer Geltung. Die Naturkunde erhält von der Robinsonserzählung direkte Weisungen, ebenso das Singen. Die Geographie läßt sich als Bindeglied zwischen dem geschichtlichen und naturkundlichen Unterrichtsstoff gebrauchen. Das Zeichnen schließt sich teils dem Zentralfach teils der Naturkunde an; ebenso auch das Rechnen, das seinen Ausgangspunkt in den behandelten Sachgebieten findet. An Robinson ist das herrschende Interesse gefesselt. Aus ihm müssen sich alle religiös-sittlichen Antriebe ergeben, welche bestimmend auf die Charakterbildung der Zöglinge einwirken. Er bildet aber auch den Ausgangspunkt für alle übrigen Besprechungen, die es nicht auf das Wachstum der Teilnahme sondern auf das der Erkenntnis abgesehen haben.

Die Naturkunde geht von den Gewässern der Heimat aus, entwickelt dann die Begriffe Ufer, Hafen, Halbinsel, Vorgebirge, Insel, Kahn, Schiff; an diese schließen sich an die Namen Ebene, Thal, Berg, Fels, Abhang. Hierauf kommt der Wald mit seinen Bäumen, das Fällen und Behauen derselben, der Zimmerplatz und das Bauen von Häusern. Wichtig für Robinson war das Beschaffen von Nahrung. Die Aufmerksamkeit der Schüler wird daher auf den Feldbau, das Säen und Ernten, die Mühle und das Mahlen, das Backen und den Bäcker gelenkt. Robinson flicht Körbe, knüpft Netze, macht Thongeschirre, Kleider und Schuhe, findet Gold, führt Waffen, geht auf die Jagd, braucht Feuer und Licht, teilt die Zeit ein (Kalender und Uhr), fängt Fische und treibt Viehzucht. Die Fragen: Wie hat Robinson es angefangen? wie machen wir es jetzt? führen fortwährend mitten in die heimatliche Sphäre hinein. Alle diese mannigfaltigen Stoffe sind stets fest verknüpft in der Person des

Robinson, an ihr hat das „verständige“*) Gedächtnis eine anschauliche Handhabe zur Wiedergabe der gewonnenen Vorstellungen.

2. Sprachunterricht mit Lesen und Schreiben.

Was den Unterricht im Lesen und Schreiben betrifft, so verlangt die Konzentrationsidee fürs Lesen Lesebücher, deren Inhalt zu dem Sachunterricht oder einem vorherrschenden und berechtigten Gedankenkreise der betreffenden Stufe in Beziehung steht. Die Verfasser der „Schuljahre“ haben ein Lesebuch herausgegeben, in welchem das Sachgebiet der beiden ersten Schuljahre praktisch verwertet ist. Die Thatsache des Rückgangs in der Lesefertigkeit habe ihren Hauptgrund in der Trennung des Zusammengehörigen, d. h. in dem Mangel an Konzentration. Wenn Sache und Sprache getrennt werden, so bedürfe der Sachunterricht nicht bloß eine besondere Behandlung, sondern auch besondere Leitfäden, die gewöhnlich auf möglichste Anhäufung von Gedächtnisstoff angelegt seien. Den Inhalt der zur sprachlichen Behandlung vorgegebenen Abschnitte, und der mit dem Realstoff meistens nicht zusammenhänge, müsse man notwendig doch auch berücksichtigen, und so bleibe hier wie dort keine Zeit übrig zu der so überaus notwendigen Leseübung. Bei der Verbindung des Sach- und Sprachgebiets aber komme die Behandlung des Sachlichen der Sprachfertigkeit zu gut, und die sprachlichen Übungen, besonders das Lesen diene zur Befestigung des Sachlichen.

Das Schreiben, d. h. die sämtlichen schriftlichen Übungen mit ihren Vorbereitungen zum Zweck des Sprachunterrichts, schließt sich an das Lesen an. Das Ziel dieses Unterrichts ist die Erwerbung eines grammatisch und orthographisch richtigen

*) Die Herbartsche Psychologie unterscheidet nämlich zwischen „verständigem“ und „mechanischem“ Gedächtnis.

Ausdrucks im Umfang des behandelten Stoffes (Robinson), mit Beschränkung auf die Grundformen des einfachen Satzes. Aus dem reichen Lesestoff muß nach vorher festgestelltem Plane eine zweckmäßige Auswahl getroffen werden. Was aus der Sprachlehre vorkommt, wird nicht um seiner selbst willen herbeigezogen, sondern ist Hilfsmittel für die schriftliche Darstellung. Dahin gehören: Silbenabteilung, Ableitung und Umlautung, Hauptwort, Dehnung und Schärfung, der Punkt. Die schriftlichen Übungen bestehen vorzüglich im genauen Abschreiben, Schreiben nach Diktat, Aufschreiben von Memoriertem, Aufschreiben von selbst gebildeten Sätzen über den Lesestoff.

3. Der Formenunterricht mit Zeichnen, Singen, Rechnen und Schönschreiben.

. Was die Schüler bei Robinson gesehen haben, das dürfen sie zeichnen: sein Zelt, seinen Kalender, seinen Kahn, Spaten, Tisch ꝛc. Auf seinen Gängen singen sie mit ihm: „Traute Heimat meiner Lieben"; „Nun Ade, du mein lieb Heimatland"; „Auf will ich von Sünden stehen"; „Wach auf, mein Herz, und singe" ꝛc.

Das Rechnen. Die allgemein üblichen, von den Sachgebieten losgelösten, rein formalistischen Zahlenübungen stehen im schroffsten Gegensatz zu den Forderungen einer angemessenen Konzentration, nach welcher aller Unterricht von dem auszugehen hat, worin das Individuum lebt, worin der Zögling durch Erfahrung und Umgang völlig sich angewöhnt hat, was in seiner Seele bereits zur Wirksamkeit gekommen ist. An dieses Vorhandene ist jedes in die Seele eintretende Neue eng anzulehnen. Deshalb muß auch das Rechnen in den Rahmen der Konzentration mit einbezogen werden, dergestalt, daß die Zahlenvorstellungen von Anfang an in die engste Beziehung zu den sachlichen Verhältnissen gesetzt werden, welche der gleichzeitige Gesinnungs- und natur-

kundliche Unterricht behandelt. Die Robinsonserzählung und die an sie sich anlehnende Naturkunde sind reich an Momenten, die zum Rechnen förmlich drängen. Die Länge des Weges vom Heimatort bis Bremen, Robinsons Lebensalter, die Dauer seiner Seereise, des Sturms, seiner Jagdausflüge, die Berechnung seines Goldfundes, seine Zeiteinteilung, sein Kalender, seine Sonnenuhr, die Zunahme seiner Viehzucht, seine Saaten und Ernten, die Werte und Preise der Dinge (Kleider, Töpfe, Körbe, Brot): sind ebenso viele Aufforderungen nach der sachlichen auch eine zahlenmäßige Behandlung dieser Stoffe eintreten zu lassen, so daß es an Anknüpfungspunkten nicht fehlt. Dagegen muß die formelle Seite des Rechnens den methodischen Stufengang sorgfältig einhalten, nur die Benennungen und Aufgaben sind dem Sachgebiet zu entnehmen.

Der Zweck des Schönschreibens ist die möglichst vollkommene Darstellung der Schriftformen. Es weckt und pflegt den Sinn für Reinlichkeit, Ordnung und Schönheit. Der Schüler verhält sich beim Schönschreiben nicht nur beobachtend und empfindend, sondern handelnd, eine Thatsache, die für seine Erziehung von Wert ist. Bei der Einübung bloßer Buchstaben ist die genetische Ordnung und Folge einzuhalten. Bei der Zusammensetzung zu Wörtern und Sätzen kann aber auch der Schönschreibunterricht die Konzentrationsidee gebührend berücksichtigen. Er kann seinen Schreibstoff einem andern gleichzeitig behandelten Unterrichtsgegenstand entnehmen. Das nächste Anrecht auf Berücksichtigung hat der Sprachunterricht. Der Schönschreibunterricht wird deshalb Rücksicht nehmen auf das Lautieren, Buchstabieren und Lesen, auf die Rechtschreibe- Satzzeichen- Wort- Satz- und Aufsatzlehre. Alle diese verwandten Lehrgegenstände kann er unterstützen, fördern und ergänzen. Als Schreibstoff zu Monats- oder Vierteljahrsschriften eignen sich Bibelsprüche aus.

den Ergebnissen der biblischen Geschichte. In den letzten Schuljahren können die Reinschriften der deutschen Arbeiten zugleich die Übungen im Schönschreiben sein.

Die Konzentration des Unterrichts im dritten Schuljahr.

1. Der Sachunterricht bestehend in folgenden Lehrfächern:

a) Gesinnungsunterricht mit biblischer Geschichte und Weltgeschichte.

b) Geographie.

c) Naturkunde.

Der Zentralstoff für das dritte Schuljahr ist die Geschichte der Patriarchen. Parallel mit der heiligen Geschichte aber tritt vom dritten Schuljahr an durch alle übrigen Stufen die deutsche Geschichte als zweite Reihe des Gesinnungsstoffs auf. In welchem Verhältnis stehen die beiden zu einander? Ist die deutsche Geschichte als Gesinnungsstoff so viel wert als die heilige Geschichte? und kann von dem Unterricht in der deutschen Geschichte erwartet werden, daß er einen ebenso unmittelbaren und wirksamen Einfluß auf die Charakterbildung ausübe wie der eigentliche Religionsunterricht? Kern sagt (S. 62) hierüber: „Das, was die biblische Geschichte wesentlich von aller andern Geschichte unterscheidet, ist die ihr zu Grunde liegende Anschauung, daß die Geschichte eines Volkes Maßregeln Gottes zu seiner Leitung und Vervollkommnung sind. Wird der Lehrstoff des Religionsunterrichts nach diesem Gesichtspunkte behandelt, so muß der Religionsunterricht ohne Zweifel einen besonderen Unterrichtszweig bilden“ Wenn Kern hier an der Eigenart der biblischen Geschichte festhält, so sucht er in einem späteren Kapitel ihren Zusammenhang mit der Weltgeschichte nachzuweisen, wenn er sagt: „Der Stoff des Religionsunterrichts ist ein geschichtlicher im weiteren Sinne des Worts. Nichts

kann den Religionsunterricht mehr um seine pädagogische Wirkung bringen, als wenn er sich des gegenseitigen Zusammenwirkens mit dem übrigen Unterricht begiebt. Religion und Geschichte sollen vor allen Unterrichtsfächern für die sittliche Gestaltung des geistigen Lebens sorgen. Aber nicht nur in der Gemeinschaftlichkeit des von den beiden in Rede stehenden Unterrichtsfächern zu erreichenden Zweckes liegt das sie Verbindende, sondern auch in einer teilweisen Gemeinschaftlichkeit ihres Stoffes." Kern führt diese Gedanken in überzeugender Weise aus, welche jede Befürchtung, als ob es sich hier um eine Beeinträchtigung und Herabwürdigung des göttlichen Wortes handle, ausschließt. Die heilige Geschichte behält in der Schule den ersten Platz, die Weltgeschichte aber schließt sich in zweiter Linie an sie an.

Die Schüler Herbarts betonen überall mit großem Nachdruck den Wert der Kulturgeschichte. Sie halten es demnach für eine unbedingte Notwendigkeit, daß die Schüler im Anschluß an die Patriarchengeschichte über die kulturhistorischen Zustände jener Zeit eingehend unterrichtet werden. Dr. Rein äußert sich hierüber: „Wenn die Kleinen sich versetzen sollen in die Gemütszustände der Patriarchen, so dürfen sie in der äußeren Welt derselben nicht fremd sein. Denn nach dem Innern bildet sich der Mensch das Äußere, und es kann ohne dies jenes nicht gehörig verstanden werden. Es müssen also die Kleinen wissen von dem ganzen äußeren Leben, seinen Formen und Bedürfnissen, von der Kleidung, von Speise und Trank und deren Zubereitung, von der Wohnung von den Haustieren. Die Schüler sollen so weit als nur möglich in den Zelten der Patriarchen heimisch werden. Und mit welchem Interesse werden die Kinder diesem kulturgeschichtlichen Stoff sich zuwenden, wenn derselbe durch gute Abbildungen, Zeichnungen und Schilderungen des Lesebuchs anschaulich gemacht wird!"

Das kulturhistorische Material der Patriarchenzeit liefert nach dem „3. Schuljahr" eine reiche Ausbeute über folgende Punkte.

1. Häusliches Leben: Familie, Wohnung, Kleidung und Schmuck, Beschäftigung, Gottesdienst.

2. Handel und Verkehr.

3. Staatliches.

Das geographische Material verlangt den Unterricht (Kartenlesen) über folgende Namen: Mesopotamien, Haran, Ararat, Euphrat, Tigris. Die Stadt Nahors und der Brunnen. Damaskus, Kanaan, Libanon, Hermon, Jordan, Gebirge Juda, Thal Siddim, Hain Mamre, Hebron, Sodom, Gomorra, Bethel, Begräbnisort Abrahams, Gebirge Gilead, Gebirge von Edom, Sichem, Sinai, Rotes Meer, Ägypten, Gosen, Stadt Pharaos, Nil, Zug Abrahams, Zug Elieſers, Zug Jakobs nach Haran, Zug Jakobs nach Ägypten, Handelsstraße nach Ägypten (Ismaeliter).

Die Geschichte. Biblische Geschichte und Weltgeschichte bilden zusammen die Quelle für die Bildung von Einsicht und Willen, beide bestimmen daher der großen Aufgabe der Erziehungsschule gemäß die Auswahl und Anordnung des Stoffes in den übrigen Fächern. Die Erziehungsschule richtet bei der Auswahl des Stoffes ihre Blicke auf große zusammenhängende Darstellungen und zwar macht sie als deutsche Erziehungsschule unsere nationale Geschichte zum Gegenstand des Unterrichts. Innerhalb derselben muß der Zögling die Hauptwendepunkte in der Entwicklung unserer nationalen Kultur kennen lernen. Die Entwicklung des Volkes Israel zeigt bei genauerer Betrachtung eine große psychologische Verwandtschaft mit der Entwicklung unserer deutschen Nation. Diese wichtige Thatsache sichert die notwendige Einheit des Gedankenkreises.

Ziller zieht zwischen der heiligen Geschichte und der deut-

schen folgende Parallele: „Neben die jüdischen Patriarchen stellen sich die fürstlichen in Thüringen, neben die jüdischen Helden die vaterländischen (Nibelungen), neben die jüdischen Könige die deutschen, neben Christus, den Stifter unserer Religion, den Reformator Luther, neben die Propheten und Apostel die großen Männer Deutschlands in den Befreiungskriegen."

Das Seitenstück zu der Patriarchengeschichte, das die Herbartianer für das 3. Schuljahr aus der Geschichte bestimmt haben, sind sonach 6 Thüringsche Sagen.

Als Konzentrationsstoff sind die Thüringer Sagen zunächst fruchtbar für die **Geographie.** Diese behandelt den Schauplatz derselben, nämlich das Hörselgebiet, die Wartburg und den Metilstein, die Werra, den Thüringer Wald, die Rhön, die Saale, die Unstrut, das Land zwischen dem Thüringer Wald und dem Harz. „Die Auswahl und Aufeinanderfolge des geographischen Stoffes hat sich streng nach dem Geschichtsunterricht zu richten. Hiemit wird der fachwissenschaftliche Gang auch hier aufgegeben und damit sind alle Nachteile vermieden, welche in seinem Gefolge sich befinden. Wir haben uns bei der Auswahl des geographischen Stoffes genau an die Konzentrationsreihe zu halten, wie die Profangeschichte sie aufstellt." Mit diesem Grundsatz stellen sich die Herbartianer in Widerspruch gegen den in der Geographie allgemein geltenden pädagogischen Imperativ: Gehe vom Nahen zum Entfernten! Dieser Grundsatz schließt folgende Reihe in sich: Heimatort und Markung, Oberamtsbezirk, Kreis oder Landesteil, engeres Vaterland, Deutschland, Europa, Erdteile. „So überzeugend diese Anordnung nun auch wirken mochte, fand man doch bald heraus, daß mit dem Satz „vom Nahen zum Fernen" nicht das Richtige getroffen sei, da das räumlich Nahe nicht immer zugleich auch das psychologisch Nahe ist."

Die Naturkunde ordnete sich in den beiden ersten Schul-

jahren durchgängig dem konzentrierenden Gesinnungsstoff unter. Vom 3. Schuljahr ab nimmt sie eine selbständigere Stellung ein, deren sie notwendig bedarf, wenn sie ihr Ziel erreichen soll. Damit ist keine Trennung gemeint; eine solche muß vermieden werden, wenn das Konzentrationsprinzip richtig ist. Die Verbindung wird aber doch nicht mehr eine so innige sein können, weil der Gesinnungsstoff auf fernem Boden unter teilweise andern Naturverhältnissen sich abspielt. Die unmittelbare Anschauung muß aber für den naturkundlichen Unterricht oberstes Prinzip bleiben. „Deshalb wird das Heimatliche häufig dem Fernen und Entlegenen substituiert, d. i. statt des fremden Gegenstandes wird beim Unterricht das ihm entsprechende Heimatkundliche bearbeitet werden müssen (wie z. B. in der Robinsonerzählung das fremde Lama von der heimatlichen Ziege vertreten werden mußte). Damit ist die Lösung der Konzentrationsfrage angedeutet." Es giebt zwar auch fremden Stoff, der wohl begrifflich durchgebildet und erweitert werden, der sogar wirkliche und eigene Beobachtung zur Grundlage haben kann z. B. das Kamel. Doch bleibt im 3. Schuljahr die Naturkunde vorwiegend Naturkunde der Heimat. Eine spezielle Aufstellung des naturkundlichen Lehrstoffs kann daher nur unter Berücksichtigung der engeren heimatlichen Verhältnisse erfolgen und hat deshalb nur lokale Geltung. Es kann auch nur eine allgemeine Übersicht darüber gegeben werden, wie der Stoff mit Berücksichtigung von Gesinnungsunterricht, Geographie und Jahreszeit angeordnet werden kann.

1. Der Hain (Hain Mamre), Baumknospen (Frühling), die Sänger des Hains, (Drossel oder Fink), Frühlingspflanzen (Schneeglöckchen, Maiblume, Windröschen).

2. Das Flußthal (Hörsel = Jordanthal). Überschwemmungen (des Nils), Weiden, Wiesen, Felder, Weide- und Acker-

vieh; Flußufer, Flußbett, Flußgerölle; die den Flußlauf begleitenden Berge; Steppen, Wüsten; Wiesenpflanzen, Futtergewächse, Getreidearten, Hülsenfrüchte, Wasserpflanzen u. s. w.

3. Der Laub- und Nadelwald (Thüringer-Wald, Melitstein, Wartburg u. s. w.).

4. Weide- Zug- und Lasttiere (die Patriarchen als Nomaden, Zug durch die Wüste, Tierdienst der Ägypter).

5. Baumaterialien (der Frondienst der Israeliten, Ziegelbrennen, Bauwerke der Ägypter; Erbauung der Wartburg, Steinbrüche, Felsen, Thon und Thonindustrie, Kies, Sand, Kalksteine u. s. w.).

Nr. 1 = April u. Mai; Nr. 2 = Juni bis August; Nr. 3 = September u. Oktober; Nr. 4 = Nov. u. Dez. Nr. 5 = Januar bis März.

2. Der Sprachunterricht mit Lesen, stilistischen Übungen und Sprachlehre.

Der Sprachunterricht zerlegt sich in unsern Schulen in mehrere ziemlich selbständig nebeneinander herlaufende Fächer. Sie treten, nach dem Urteil der Schüler Herbarts, „meistens aus ihrem organischen Verbande gelöst auf und stellen in ihrer Gesamtheit ein wirkungsloses Konglomerat zusammenhangsloser Elemente dar.“ Das Lesen richtet sich nach der Anordnung der Lesestoffe im Lesebuch; das Rechtschreiben hat entweder gar keine Ordnung als die Steckenpferde des Visitators, oder es schreitet mit den Übungen des eingeführten Rechtschreibbuchs fort; die Grammatik hat ihren Leitfaden, die Aufsatzübung ihre Aufgaben- oder Musteraufsatzsammlung. Kurz, jedes einzelne Fach geht seinen Weg für sich, keines tritt in planmäßige Verbindung mit dem andern, und vom übrigen Unterricht sind sie vollends geschieden. „Ein solcher Unterricht läuft den Forderungen der

Konzentration schnurstracks zuwider. Statt seiner muß ein Unterricht verlangt werden, der zur Erzielung einer großen Gesamtwirkung nicht nur seine eigenen Glieder eng und streng zusammenhält, sondern sich auch dem gesamten Sachunterrichte und insbesondere zu dem Gesinnungsunterrichte in die innigste Beziehung setzt, und zwar nicht (wie z. B. Jacotot und nach ihm in Württemberg Laistner wollen) mit dem Anspruch zu herrschen, sondern zu dienen. Wer die religiös-sittliche Bildung des Zöglings als den Hauptzweck des erziehenden Unterrichts anerkennt, kann die Sprache, als das Mittel des Ausdrucks unserer Gedanken, nicht über den Gesinnungsunterricht, der es mit der Bildung dieser Gedankenwelt selbst unmittelbar zu thun hat stellen."

Für den Sprachunterricht von größter Bedeutung ist vor allem das Lesebuch und seine Einrichtung. Dem Konzentrationsgedanken gemäß hat das Lesebuch außer Teilen des Gesinnungsstoffs selbst eine Summe wertvoller Stoffe zu enthalten, welche ihrem Inhalt nach in die Interessensphäre des Sachunterrichts fallen, also Stoffe, die einzelne Teile dieses Unterrichts vorbereiten, an verschiedenen Stellen das dort angeregte Interesse fortleiten, bestimmte Teile des Sachunterrichts zum Abschluß bringen und die Verbindung einzelner Reihen des Sachunterrichts herstellen. Der Aufsatz ist jedesmal aus denjenigen durch die Schularbeit entwickelten Teilen des kindlichen Gedankenkreises zu entnehmen, in denen augenblicklich das regste Interesse vorhanden ist, innerhalb deren die Gefühle der Leichtigkeit und Lust, der Kraft und der Zuversicht zum Können zu sprachlicher Gestaltung förmlich drängen. „Rechtschreiben und Aufsatz werden zusammen behandelt, wobei auf selbständige Aufsätze der Kinder verzichtet und nur auf die Aufschreibung eines ganz genau durchgearbeiteten Stoffs gedrungen wird, indem behauptet wird, daß es eine Täuschung sei, an selbständiges Aufsatzmachen der Schüler zu

glauben; nicht beim Aufschreiben des Aufsatzes, sondern beim Vorbereiten desselben, beim Sammeln und Ordnen der Gedanken, sei der Platz, die geistige Selbstthätigkeit der Schüler zu wecken und zu verwerten." (Beckh. Schulw. Bl. 1887, 11.)

Aus der Sprachlehre ist in den deutschen Unterricht nur das hereinzuziehen, was einem ausgesprochenen, auch für den Schüler deutlich fühlbaren Bedürfnis bei der selbständigen Anwendung und dem Gebrauch der Muttersprache entgegenkommt. Ziller stellt die Forderung auf, die orthographisch-grammatischen Belehrungen nicht unmittelbar an das Lesen selbst, sondern an die aus dem Lesen hervorgegangene Niederschrift, an den Aufsatz anzuschließen. (Ziller Seminarbuch S. 226). Dieser Gedanke Zillers würde vom Anfang des Schulunterrichts an den Aufsatz neben dem Lesen in den Vordergrund des Sprachunterrichts stellen, ein Vorschlag, der bei den geringen Erfolgen des bisherigen Aufsatzunterrichts wohl in Erwägung gezogen werden dürfte. „Den Gedankeninhalt führt dem Schüler der gesamte Unterricht, wie der eigene Umgang und die eigene Erfahrung zu. Die sprachliche Ausdrucksform muß er aus den Mustern gewinnen, welche ihm das Lesen darbietet. Lesen und Stil sind hienach die Zweige dieses Unterrichts, denen sich als Hilfszweig noch ein dritter, die Sprachlehre zugesellt." Die Feststellung des Lehrstoffs für das Rechtschreiben und die Sprachlehre und die Verteilung auf die einzelnen Schuljahre ist deswegen schwierig, weil sich im voraus nicht genau berechnen läßt, welche sprachliche Übungen der Sachunterricht als notwendig herausstellen wird. Bei der Bestimmung desselben hat man den geistigen Standpunkt der Schüler, den Umfang ihrer sprachlichen Fertigkeit, das Unterrichtsmaterial, das bearbeitet werden soll und die häufig vorkommenden Dialektfehler gemeinsam in Betracht zu ziehen. „So sehen wir, wie auch innerhalb der Sprachfächer keine eigentliche Sonderung der einzelnen

Fächer stattfinden soll, wie aber der Sprachunterricht im ganzen mit dem Gesinnungsunterricht nicht eigentlich verbunden, wohl aber durch die Auswahl des Lesebuchstoffs mit Rücksicht auf den Gesinnungsstoff mit diesem inhaltlich verknüpft ist." (Beckh.)

3. Der Formenunterricht mit Rechnen und Zeichnen.

Das Rechnen. Das Rechnen verfolgte in methodischer Hinsicht schon in den beiden ersten Schuljahren seinen fachwissenschaftlichen Gang, nur seine Beispiele und Benennungen entnahm es teils dem Sachunterricht teils dem Umgangs- und Erfahrungskreis des Kindes. Somit hatte die Konzentrationsidee auf die Anordnung des Lehrstoffs eigentlich keinen Einfluß. Dieselben Grundsätze gelten auch im 3. Schuljahr. Von dieser Stufe an kann sich der Rechenunterricht mit seinen vielen Übungen und Aufgaben immer weniger auf die im Sachunterricht gebotenen Verhältnisse beschränken, sondern muß sich auf immer weitere Gebiete ausdehnen. „In den angewandten Aufgaben sollen die sachlichen Beziehungen den Kindern hinreichend bekannt sein und keine neuen Schwierigkeiten bieten. In erster Linie werden Stoffe aus dem übrigen Unterricht verwendet und so der Zusammenhang mit den andern Unterrichtsgebieten aufrecht erhalten; aber ausschließlich darauf wird man sich kaum beschränken dürfen, wenn der Unterricht nicht an Stoffmangel im Rechnen mit benannten Zahlen leiden soll. Vermieden aber soll immer werden, daß der Schüler in kürzester Zeit mit den verschiedenartigsten Vorstellungen zu thun hat, daß z. B. die erste Aufgabe von einem Schreiber, die zweite von einer Obstpflanzung, die dritte von einer wohlthätigen Frau, die vierte von einem Schiffer, die fünfte von einem Turnplatze ꝛc. handelt. Man kann die Schüler ebenso im Rechnen üben, wenn während einer Rechenstunde nur wenige Benennungen auftreten. Der Lehrer wird sich deshalb eine Auf-

gabensammlung anzulegen und dieselbe von Zeit zu Zeit zu ergänzen und zu verbessern haben."

Der Unterricht im Zeichnen macht der Konzentrationsidee ganz besondere Schwierigkeiten. Die erste besteht darin, daß er von seinem Hauptgrundsatz: Gehe vom Leichten zum Schweren! nicht abweichen kann, wenn etwas Ersprießliches herauskommen soll. Sodann ist die Konzentrationsidee noch lange nicht so allgemein bekannt und eingeführt, daß die Zeichenmeister sich ihrer bemächtigen und ihre technische Kunst und pädagogische Einsicht dem Gesinnungsunterricht zur Verfügung stellen würden. Und doch hat auch der Zeichenunterricht wie die übrigen Fächer der Konzentrationsidee sich unterzuordnen. Dies steht außer Zweifel. Hiebei ist eine doppelte Auffassung möglich. Ziller und Kern verlangen, daß die Schüler die im Sachunterricht behandelten Gegenstände nun auch zeichnen. Dies ist eine mehr äußerliche Konzentration. Das Zeichnen würde hiebei zu klarer Auffassung und fester Einprägung der im Sachgebiet behandelten Gegenstände benutzt werden. Die Ausbildung des Geschmackes würde auf diesem Wege mehr in den Hintergrund treten. Die andere Auffassung ist die: „Der Zeichenunterricht hat sich dem kulturhistorischen Aufbau des Unterrichts anzuschließen und auf der jedesmaligen Kulturstufe dasjenige zur Sachbildung — wenn auch in elementarer Weise — zu bringen, worin das Schönheitsgefühl des betreffenden Volkes, sowie der betreffenden Kulturstufe zur äußeren Erscheinung kam." Allein auch die Verwirklichung dieser Auffassung begegnet großen Schwierigkeiten. Die größte ist der Mangel an entsprechenden Zeichenwerken. Doch hat sich in neuerer Zeit ein Zeichenwerk dieses Ziel gesetzt: Menard, der Zeichenunterricht in der Volksschule. Neuwied 1883. Die Schüler Herbarts stehen also hier vor einer noch nicht völlig gelösten Aufgabe. Indessen empfehlen die „Schuljahre" obiges Werk von

Menard, sowie die pädagogische Zeichenlehre von Otto-Rein, in welcher es Seite 26 heißt: „Der unmündige Mensch muß zu seiner Bildung im allgemeinen den Weg der Menschheit gehen, nur unter methodischer Leitung und Ausscheidung der mancherlei Abwege. Dieser Weg ist aber in Beziehung auf das Zeichnen der von der Sache zum Bilde, als dem Zeichen der Sache. Der Zeichenunterricht verfährt demnach naturgemäß, nicht wenn er die verschiedenen Formen, denen sich die Kunst bemächtigte, vorzeichnet und nachzeichnen läßt, und wenn's hoch kommt, sie an wirklichen Körpern nachweist, sondern wenn er die Hauptformen der sichtbaren Natur den Kindern an Natur- oder Kunstkörpern vorführt, sie davon erkennen und auffassen läßt, eine Bildform davon abzieht, diese zeichnend einübt und sowohl aufs neue zur Auffassung und Abzeichnung der Natur benutzt, als auch ihre Zusammensetzung und Verbindung zu freien Gebilden in der Kunst aufzeigt und damit zu ähnlichen Schöpfungen der Phantasie erst befähigt, dann auffordert." Der Zögling soll durch den Zeichenunterricht befähigt werden, die künstlerische Seite unserer Kulturentwicklung in elementarer Sphäre kennen und verstehen lernen. Dieses Verständnis hat der Zeichenunterricht anzubahnen. Somit tritt er als eine höchst bedeutsame Ergänzung zu dem übrigen Unterricht hinzu, damit das Kulturbild der einzelnen Entwicklungsstufen innerhalb unseres Volkes kein einseitiges werde und die Bildung unserer Schüler keines wesentlichen Momentes entbehre.

Die Lehre der Schüler Herbarts von der Konzentration des Unterrichts wurde im bisherigen sowohl in ihrer allgemeinen wissenschaftlichen und quellenmäßigen Begründung entwickelt als auch ihre Überleitung auf den praktischen Schulunterricht an drei Schuljahren nachgewiesen. Die übrigen Schuljahre bleiben im wesentlichen den Grundsätzen und der Praxis der drei ersten treu. Doch macht sich bei den einzelnen Lehrfächern von Stufe zu Stufe,

je höher sie steigen, die Selbständigkeit des Lehrfachs in Beziehung auf methodischen Fortschritt immer mehr geltend. Dies ist besonders im Rechnen, in der Naturkunde und in der Geographie der Fall. Der äußeren Anknüpfungspunkte werden weniger; die Verbindungsfäden aber, welche bleiben, sind um so bedeutender. Kein Fach löst sich, bis zum 8. Schuljahr hinauf, ganz von seinem Mittelpunkt und seinen Genossen ab. Je weniger äußere Knoten geknüpft werden, desto mehr tritt bei allem Unterricht die gemeinsame Absicht desselben hervor: die harmonische Ausbildung einer tugendhaften Persönlichkeit.

V. Die formalen Stufen beim Unterrichtsverfahren.*)

Was versteht die sogenannte wissenschaftliche Pädagogik der Schüler Herbarts unter formalen Stufen beim Unterrichtsverfahren?

„Es ist schon viel, das Ziel zu sehen, nach dem man strebt, mehr aber noch den Weg zu finden, auf dem man es erreicht."
(Feldmarschall von Moltke.)

Die Lehre von den kulturhistorischen Stufen und die an dieselbe eng sich anschließende Lehre von der Konzentration des Unterrichts haben sich nach der bisherigen Untersuchung als nicht ganz unmittelbar von Herbart stammende pädagogische Ideen erwiesen. Wenn Ziller und seine Schüler sie dennoch auf Herbart zurück-

*) Quellen: Herbarts pädagogische Schriften von Bartholomäi. Ziller, Grundlegung. — Kern, Grundriß der Pädagogik. — Dr. Rein ꝛc. Theorie und Praxis ꝛc. — Dr. Wagner, Die Praxis der Herbartianer. — Ufer, Die Vorschule der Pädagogik Herbarts.

führen und für Herbartsche Pädagogik ausgeben, so sind sie deswegen nicht im Unrecht. Es finden sich nicht nur zahlreiche Stellen in seinen Schriften, auf welche Ziller sich beziehen, und aus welchen er beide Lehren ableiten konnte. Sie müssen auch Herbart selbst mit mehr oder weniger Klarheit vorgeschwebt haben, als er bei seinem eigenen Unterricht den Homer als Zentrum zu Grund legte. Er hat damit einen Vorgang geschaffen, welcher jedenfalls zur Weiterbildung und Verallgemeinerung aufforderte. Noch wichtiger aber ist die Thatsache, daß das ganze pädagogische Gebäude Zillers, die kulturhistorischen Stufen und die Konzentration eingerechnet, auf der Herbartschen Psychologie und Ethik beruht, so daß sich die Ziller-Reinsche Pädagogik als konsequenter Ausbau der Herbartschen darstellt.

Anders verhält es sich mit der Lehre von den formalen Stufen beim Unterrichtsverfahren. Hier befinden wir uns vollständig auf Herbartschem Boden. Herbart hat dieselbe in ihrer vollen Ausbildung selbst gelehrt und geübt. Dr. Taute, Kollaborator an Herbarts pädagogischem Seminar in Königsberg, berichtet vom Jahr 1831: „Das Herbartsche Seminarium zeichnet sich vor den Schulen aus durch die pädagogische Form seines Unterrichts. Das Auswendiglernen, obgleich es nicht fehlen darf, ist nicht das charakteristische Merkmal derselben. Klarheit, Association, System, Methode sind die formalen Begriffe, die ihn beherrschen; gewechselt wird zwischen Vertiefung in das einzelne und Besinnung auf das allgemeine; klar wird das Mannigfaltige aufgefaßt, associert das Gleichartige, systematisch zusammengestellt werden die größeren Massen der Gedanken, methodisch wird fortgeschritten in Erweiterung der größeren Gruppen der Erkenntnisse." Herbart handelt die 4 formalen Stufen im zweiten Buch seiner „Allgemeinen Pädagogik" vom Jahr 1806 (Ausgabe von Bartholomäi Seite 35 ff.) ausführlich ab. In seinem „Umriß

pädagogischer Vorlesungen" vom Jahr 1835 und 1841 setzt er dieselben § 66—82 als bekannt voraus.

Stoy fordert von einem normalen Lehrplan u. a. „die Sicherung der den Stufen der Vertiefung und Besinnung entsprechenden 4 Kurse." (Bliedner, K. V. Stoy Seite 203). Aus Stoys Vorlesungen über philosophische Pädagogik entnehmen wir noch folgende Sätze: „Als oberster Grundsatz bietet sich auf Grund der psychologischen Lehre von der Aneignung der Satz dar: Da die volle Aneignung eines Gedankenstoffes nur in einer regelrechten Beherrschung durch Begriffe sich zeigt, so hat der Unterrichtsplan dafür zu sorgen, daß die Prozesse der Vertiefung und Besinnung, an deren successives Eintreten die Aneignung geknüpft ist, rechtzeitig eintreten. Näheres Eingehen auf die beiden Vorgänge, in welche der gesamte Prozeß der Aneignung gleichsam sich spaltet, führt auf die Unterscheidung der ruhenden Vertiefung und der fortschreitenden, sowie auf diejenige der ruhenden Besinnung und der fortschreitenden. Der erste der vier Zustände ergiebt Klarheit des einzelnen, der zweite Association des Verwandten, der dritte geordnete Zusammenstellung, der vierte methodisches Durchdenken und Verarbeiten. Somit sind vier notwendige Stufen gegeben, für welche die abgekürzten Bezeichnungen sich eignen: Klarheit, Association, System, Methode. Wieviel für die Lösung der gesamten Unterrichtsaufgabe von der strikten Beachtung der genannten vier Normalbegriffe bei Anordnung des Lehrplans abhänge, liegt auf der Hand. Eben darum wendet sich die didaktische Gesetzgebung auch an die Durchführung eines Lehrplans im einzelnen und nimmt unter dem Begriff der Artikulation des Unterrichts die Forderung auf: Es soll nicht bloß die Disposition sondern auch die Methode innerhalb der größeren und kleineren Gruppen von Gegenständen jene Begriffe als Richtpunkte gelten lassen."

Die Entwicklung der Lehre von den formalen Stufen führt uns wieder zu Herbarts Psychologie zurück. Wenn die Konzentration Ordnung in das Verhältnis der Lehrfächer, die gleichzeitig nebeneinander in der Schule gelehrt werden sollen, bringen will, so ordnen die formalen Stufen das, was im Unterrichte nacheinander folgt, oder das Unterrichtsverfahren. Kulturhistorische Stufen und Konzentration haben es mit dem Was? und Wann? die formalen Stufen mit dem Wie? des Unterrichts zu thun. Die kulturhistorischen Stufen bestimmen den Gesinnungsstoff und die Entwicklungsstadien des Zöglings, die Konzentration des Unterrichts befriedigt das vielseitige Interesse und stellt die Einheit des Bewußtseins und des Unterrichts her, die formalen Stufen bestimmen den psychologischen Verlauf, den jeder einzelne Unterrichtsakt zu nehmen hat, d. h. sie regeln die methodische Durcharbeitung des Lehrstoffs.

Die methodische Einheit.

Die kulturhistorischen Stufen und die Konzentration haben den Lehrstoff ausgewählt, nach Jahreskursen angeordnet und auf dieselben verteilt. Das unterrichtliche Fortschreiten während eines Jahres darf aber wieder nicht planlos geschehen. Das für eine Jahresstufe angeordnete Unterrichtsganze muß, ehe die erste Unterrichtsstunde beginnen kann, in passende Abschnitte, von denen jeder wieder ein kleineres Ganze für sich bildet, zerlegt werden. Diese kleineren Unterrichtsteile nennt die Herbartsche Pädagogik sehr bezeichnend „methodische Einheiten."

Jede dieser methodischen Einheiten bildet eine zusammenhängende, geordnete Vorstellungs- und Gedankenreihe, welche gerade umfangreich genug ist, um in der Seele des Zöglings eine Gesamtvorstellung zu bilden. Wenn der Verlauf des Unterrichts oder unvorhergesehene Zwischenfälle hie und da auch Erörterungen

und Erklärungen notwendig machen, die außerhalb der methodischen Einheit liegen, so ist ein planmäßig geordneter, sicher fortschreitender Unterricht ohne die Zerlegung des Jahreskurses in methodische Einheiten doch gar nicht denkbar. Erst wenn diese festgestellt und auf Tage und Wochen verteilt sind, so daß der Lehrer seine Arbeit und die ihm für dieselbe zugemessene Zeit selbst klar übersieht, kann er mit Lust an seinen Unterricht herantreten. Die Behandlung einer methodischen Einheit kann, je nach ihrem Umfang oder ihrer Schwierigkeit, eine, zwei bis vier und mehr Unterrichtsstunden in Anspruch nehmen. Die Lehre von den formalen Stufen beschreibt den Verlauf, welchen die unterrichtliche Behandlung einer methodischen Einheit zu nehmen hat.

Die Aufstellung des Zieles.

Die Herbartsche Pädagogik hat ein klares ethisches Ziel aufgestellt, dem sie zustrebt. Jeder Unterrichtsstufe stellt sie in jedem Fach ein bestimmtes Ziel, bei dem der Unterricht innerhalb einer bestimmten Zeit anlangen soll. Auch jede methodische Einheit muß sich ein bestimmtes Ziel stecken, das am Schluß jedes methodischen Verfahrens, d. h. nach jeder unterrichtlichen Durcharbeitung eines Lehrgegenstandes, sicher erreicht sein muß. Sind die Einzelziele erlangt, so hat man damit auch das Hauptziel erreicht. Aber die Hauptabsicht bei der Aufstellung des Zieles vor jeder Behandlung einer methodischen Einheit ist auf den Schüler gerichtet.

Die menschliche Seele ist immer im Zustand der Vorstellung. Soll sie mit einer neuen Vorstellung bereichert werden, so muß sie zuerst mit Nachdruck auf den betreffenden Gegenstand aufmerksam gemacht werden. Dies geschieht dadurch, daß er ihr beim Beginn der Unterrichtsstunde in seiner Gesamtheit vorgestellt wird. Das Mittel, welches die Herbartsche Methodik gebraucht, um diesen Totaleindruck hervorzubringen, nennt sie „Auf-

stellung des Ziels." Es ist dies so ziemlich dasselbe, was wir sonst mit dem Ausdruck „Überschrift" oder „Inhaltsangabe" bezeichnen. Diese Zielangabe soll ein Janusgesicht haben. Sie soll in knappster Form rückwärts, auf das bereits Behandelte, den Blick richten und es wieder in der Erinnerung auffrischen, sodann soll sie sich nach vorwärts wenden und den Schüler mitten in die nunmehr zu behandelnde Sache hineinstellen. Ist so die Schulklasse durch Angabe des Ziels in Spannung gesetzt und die Aufmerksamkeit allgemein hergestellt, so kann der Unterricht beginnen.

Die erste formale Stufe: Die Analyse.

Der aus einer Reihe von Gedanken bestehende Lehrinhalt der methodischen Einheit soll nun der kindlichen Seele zugeführt werden. Tritt dieses Neue ganz unvermittelt und unvorbereitet in das Innere der Seele, findet es dort nichts Verwandtes, keine „Haken", an die es sich hängen kann, so wird der Eindruck, den es hervorbringt ein schwacher sein, der bald wieder schwindet oder verwischt. Denn die Seele verhält sich gegen alles Neue zuerst reagierend, ablehnend. Treffen dagegen die neuen Vorstellungen Anknüpfungspunkte, d. h. ältere verwandte Vorstellungen im Innern des Zöglings an, so entsteht in der Seele eine lebhafte Bewegung. Das Bewußtsein erwacht, die vorhandenen Gedanken steigen frei empor und stellen sich in Bereitschaft zu geistiger Arbeit.

Der Lehrer muß demnach, ehe er den Schülern etwas Neues darbietet, mit dem bisherigen Vorstellungskreis seiner Schüler genau bekannt sein. Aus demselben muß er die Vorstellungen, an welche sich das Neue anschließen soll, herausgreifen, Fernerliegendes zurückdrängen, das Brauchbare in des Schülers Gedächtnis wachrufen, zergliedern und in geordneten Reihen zum Anschluß bereitstellen. Diese Thätigkeit wird beim Schüler eine

doppelte Wirkung erzielen. Zunächst ein Gefühl der Befriedigung über den bereits erworbenen geistigen Besitz, sodann die gespannte Erwartung der Vermehrung desselben durch das in Aussicht gestellte Neue. Dieser Teil des unterrichtlichen Verfahrens wird von Herbart und Ziller mit Analyse, von Rein mit Vorbereitung, von Dörpfeld mit Einleitung bezeichnet. Bei Herbart und Ziller bildet diese Vorbereitung nur eine Vorstufe, nämlich den ersten Klarheitsgrad. „Die Analyse muß sich auf den ganzen Inhalt des Neuen erstrecken, sie muß gewissermaßen eine Parallele herausbilden, mit der sich das Neue auf der ganzen Linie vereinigt. Man hat sich zwar davor zu hüten, daß ein Teil des Neuen schon in der Analyse auftritt, aber doch darf der Schüler mit seinen Gedanken vorauseilen und Vermutungen anstellen. Denn mag das Erwartete eintreffen oder nicht, die Übereinstimmung wie der Kontrast sind der Aneignung günstig." Der Lehrer muß den Schüler bei dieser Vorbereitung soviel als möglich in der Selbstthätigkeit üben. Die beste Lehrform zu diesem Zwecke ist das Lehrgespräch. Die Vorbereitung ist zugleich ein geeignetes Mittel zur Herstellung der Geisteskonzentration in der Seele des Schülers.

Die zweite formale Stufe: Die Synthese.

Hat die Analyse ihren Zweck erreicht, so sind die Schüler im Zustand des Interesses, d. h. des Mittelglieds zwischen Vorstellen und Wollen. Der Lehrer kann nun den neuen Lehrstoff darbieten. Besteht derselbe in einer Geschichte, so erzählt er; ist sie ein sprachlicher Abschnitt (Lesestück), so liest er vor und läßt vorlesen; treibt er Geographie, so spricht, zeigt und zeichnet er; in der Naturkunde stellt er Versuche an und erläutert sie; im Rechnen erklärt er und rechnet an der Wandtafel vor. Je knapper die Form, je accentuierter der Ton seines Ausdrucks ist,

UNIVERSITY

desto reiner und kräftiger wird er in der Seele des Schülers wiederhallen, desto wirkungsvoller wird der Eindruck sein.

Die methodische Einheit enthält stets eine Gedankenreihe, die ein Ganzes bildet, also nicht nur einen einzelnen Gedanken. Je älter und apperzeptionsfähiger die Schüler sind, desto mehr und desto bedeutendere Gedanken kann die Reihe enthalten. Die Gedanken einer Reihe dürfen nicht alle auf einmal, in einem Zug dargeboten werden. Denn auch die methodische Einheit hat wieder ihre Absätze und Unterabteilungen, ihre Disposition. Diese Absätze sollen in der Darbietung hervortreten, nicht durch Kreuz- und Querfragen zwischen den Absätzen, sondern durch Pausen und Ruhepunkte zum Zweck erstmaliger Wiedergabe des bereits Empfangenen. Diese Ruhepunkte gewähren dem Schüler Zeit zur Sammlung und Besinnung, deren er nach längerer und angestrengter Vertiefung notwendig bedarf. Jeder einzelne Absatz erhält seine Überschrift, die nach geschehener Darbietung sogleich an die Wandtafel geschrieben wird. So entsteht die ganze Gliederung der methodischen Einheit in ihrem Zusammenhang nach und nach vor den Augen und in der Seele des Schülers. Nachdem die Absätze, in die sich die methodische Einheit gliedert, dargeboten und je einmal wiedergegeben worden sind, erfolgt die Wiedergabe des Ganzen. Diese soll sich oft und in mannigfacher Form wiederholen, bis der Lehrinhalt von allen Schülern, auch von den schwächeren, vollständig klar aufgefaßt ist und sich ihnen unverlierbar eingeprägt hat. Bei diesen Übungen wird sich herausstellen, was die Schüler behalten und wie sie das Dargebotene aufgefaßt haben: vollständig oder lückenhaft, richtig oder verkehrt, selbständig oder mechanisch. Die Wiedergabe liefert dem Lehrer den Beweis, in wie weit er Meister in seinem Beruf ist, welche Vorzüge seine Vorbereitung und Darbietung habe, und welche Mängel ihr anhaften. Wo es vieler Berich-

tigungen und Erklärungen bedarf, muß der Lehrer mit Sicherheit annehmen, daß er bei der Analyse den rechten Schlüssel noch nicht gefunden und die Synthese nicht in passende Formen gegossen hatte.

Die dritte formale Stufe: Die Association.*)

Der Darbietung folgt die Verknüpfung (Rein), nach Ziller und Herbart die Association, nach Dörpfeld das vergleichende Denken. Diese Stufe schließt sich aufs engste an die vorangegangene an. Der Schüler wird in zwangloser Weise an solche Gegenstände und Hergänge, besonders auch Erlebnisse und Erfahrungen, erinnert, die dem eben Dargebotenen gleichen oder im Gegensatz zu ihm stehen. Es sollen dies für den Zögling nicht neue Dinge sein, sondern solche, die bisher schon in den Kreis seiner Erkenntnis, Erfahrung und Teilnahme getreten waren. Das Lehrgespräch wird bei der Association so eingerichtet, daß die Schüler aus den aufgezählten Beispielen stets herausfinden, wie aus gleichen und ähnlichen Ursachen gleiche und ähnliche Wirkungen hervorgehen, wie ähnliche Faktoren ähnliche Produkte

*) Citat aus Dr. Fricks Referat S. 60. „Bei der Association kommen die Mittel zur Verwendung, durch welche recht eigentlich Wissen und Kenntnisse in Bildung umgesetzt werden: Parallelismus und Kontraste; Reihenbildung und Verknüpfung derselben; Kombinierung und Gruppierung. Auf die zweite Stufe der Synthese mit ihrer vorzugsweise darstellenden Behandlungsweise folgt die Stufe, welche die neugewonnenen Vorstellungen mit ähnlichen früher in oder außer der Schule erworbenen Gedankengruppen vergleicht, damit der neue Erwerb nicht für sich isoliert bleibe, sondern mit andern Gedanken wertvolle Verknüpfungen eingehe; indem so aus den Einzelvorstellungen und Einzelthatsachen ein Allgemeines sich ableitet und die wesentlichen, notwendigen Bestimmungen des Allgemeinen gefunden werden, wird die allgemeine Regel, das allgemeine Urteil gewonnen. Das ist die Stufe der Verknüpfung oder Association.“

ergeben, wie ähnliche Gegenstände ähnliche Merkmale, ähnliche Körper ähnliche Teile und Eigenschaften haben u. s. w. So werden dem Schüler alle vorgeführten Beispiele im Lichte der Ähnlichkeit und Verschiedenheit gezeigt, damit das in der Darbietung enthaltene begriffliche Material nach und nach in den Vordergrund tritt und sich von der konkreten Einkleidung abschält. Dadurch wird die 4. Stufe in angemessener Weise vorbereitet. Die Vergleichungspunkte müssen wichtig und bedeutend sein, so daß sie des Schülers Einsicht wesentlich fördern und bereichern. Bei dieser Thätigkeit hat der Lehrer ganz besondere Gelegenheit, die Individualität seiner Zöglinge zu beobachten und kennen zu lernen. Da die Schüler die Beispiele selbst anzugeben haben, so wird jeder nicht nur das nennen, was ihm gerade einfällt, sondern wenn ihm mehrere Beispiele gegenwärtig sind, dasjenige auswählen, welches ihm als das passendste und wichtigste erscheint. Die Ausdrucksweise des Schülers ist zugleich ein Maßstab zur Beurteilung seines Bildungsstandes. Die schriftliche oder mündliche Wiedergabe des Schülers verdient also wie nach Inhalt, so nach Form die aufmerksame Beachtung des Lehrers.

Mit dieser Stufe ist der erste Teil des Lernprozesses, die Apperzeption, zum Abschluß gebracht und der zweite, die Abstraktion, vorbereitet.

Das auf der zweiten Stufe Dargebotene ist durch die erste, vorbereitende vermittelt und mit Lust und Lebhaftigkeit aufgenommen worden (Perzeption), das Neue hat sich mit dem Alten vereinigt, der Schüler fühlt sich gehoben durch das Bewußtsein wirklicher geistiger Bereicherung, sein Horizont hat sich erweitert: der Unterricht hat seine Kraft bewiesen; er hat bildend gewirkt (Apperzeption).

Der geistige Schatz ist nun zwar gehoben, das edle Metall befindet sich gleich wertvollen Barren in der Seele des Kindes.

Jetzt handelt es sich um die Ausmünzung, Verwertung und Verwendung im Dienst der verschiedenen Interessen. Auch diesen Zweck sucht der erziehende Unterricht bei dem Zögling zu fördern durch die beiden letzten formalen Stufen, durch das System und die Methode (nach Rein: Zusammenfassung und Anwendung).

Die vierte formale Stufe: Das System.

„In der Apperzeption erzeugt sich immer nur ein rein empirisches Wissen, ein Wissen von den äußeren Thatsachen, das zwar der objektiven, begrifflichen Einsicht zur Grundlage dient, aus der diese letztere aber nur dann hervorgehen kann, wenn die weitere Verarbeitung des empirisch Gegebenen in der Abstraktion hinzutritt. Dieser Fortschritt von dem konkreten Wissen zur begrifflichen Einsicht ist unerläßlich, denn nur in dieser begrifflichen Form ist unser Wissen ein wahrhaft menschliches Wissen, welches einen bestimmenden Einfluß auf unsern Willen gewinnt." Die Begriffe dürfen dem Schüler nicht als fertige Sätze gegeben und von ihm einfach auswendig gelernt werden, sondern der Lehrer muß ihn den mühevollen Weg der eigenen Abstraktion von der Anschauung bis zu den Begriffen führen, sonst ist sein Wissen nur ein Scheinwissen. Wie wenig Wert abstrakte Begriffe ohne den anschaulichen Hintergrund des thatsächlichen Lebens haben, bewies jener Schriftgelehrte, der den „kurzen Inhalt" der Gebote Gottes begrifflich zwar gut wußte, aber mit der Frage: „Wer ist denn mein Nächster?" zeigte, daß sein richtiger Begriff nicht selbstthätig aus der Anschauung abgeleitet war. Deswegen mußte ihn unser großer Meister Jesus rückwärts vom Begriff zur Anschauung führen, indem er ihm die Geschichte von dem barmherzigen Samariter erzählte. — Die Anschauung giebt dem Begriff sein Leben und seine Wärme. Der Schüler soll durch den erziehenden Unterricht den *geraden* Weg geführt werden:

es soll ihm auf jeder Stufe und in jedem Falle eine Mannigfaltigkeit von konkretem Wissensstoff dargeboten, sodann soll unter seiner selbstthätigen Mitwirkung das in dem Konkreten enthaltene Allgemeingültige herausgezogen werden. Kern drückt die Aufgabe dieser Stufe mit andern Worten so aus: „Das System soll jeder Vorstellung die rechte, d. h. dem Unterrichtszweck entsprechende Stelle anweisen und sodann die einzelnen Reihen zu einem Reihengewebe vereinigen, dessen Knotenpunkte diejenigen Vorstellungen bilden, welche in mehreren Einzelreihen zugleich vorkommen; es handelt sich um die Anordnung der Vorstellungen." (Grundriß der Pädagogik Seite 89.) Ohne Zweifel versteht Dr. Kern unter den Knotenpunkten eben die Begriffsbildung. Es ist eine Kunst, den Schüler von der Anschauung, von dem Beispiel zum Begriff oder Gesetz zu führen. Die Fragen müssen sehr bestimmt und geschickt gestellt werden, wenn der Schüler gleich merken soll, wohin man zielt und was man von ihm will, denn seine Seele haftet zu sehr an dem Konkreten. Es ist Erfahrungssache, daß die Schüler selbst dann noch, wenn sie den Begriff schon in Händen haben, immer mit den Ausdrücken des Beispiels antworten. Der Begriff soll auch seinen Zusammenhang mit dem Beispiel nicht verlieren, denn der Schüler erinnert sich leichter wieder an das Beispiel als an die Form des Gesetzes oder Begriffs und meistens gebraucht er das Konkrete zur Wiederableitung d. h. zum Zurückrufen des Abstrakten. Die spartanischen Knaben wurden zuerst gefragt, wer ein wackerer Bürger sei; nachdem sie den Namen eines solchen genannt hatten, mußten sie erst ihre Aussage begrifflich näher begründen. So soll auch jeder Schüler seinen formulierten Begriff mit einem Beispiel belegen, damit es ihm stets zur Hand sei. Bibelsprüche, Liederverse, Katechismussätze, Sprichwörter, knappe Beschreibungen eignen sich zu begrifflichen Zusammenfassungen. Die gewonnenen Unterrichtsergebnisse

müssen sodann in geordnete Reihen gestellt, an die früheren angeschlossen und schließlich als reife Früchte ins sauber geführte und reinlich gehaltene Systemheft eingetragen werden. Dieses Heft gewährt dem Schüler nicht nur jederzeit eine leichte Übersicht über den ganzen Ertrag seines Lernens, sondern es ist für ihn auch ein Mittel zur Rechenschaft über die haushälterische Bewahrung und Vermehrung seines geistigen Schatzes.

Die fünfte formale Stufe: Die Methode.

Weder der erziehende Unterricht im ganzen noch die unterrichtliche Behandlung der methodischen Einheit kann sich die bloße Begriffsbildung zum Ziel setzen. Wollte demnach das Unterrichtsverfahren mit der 4. Stufe abschließen, so würde der Erziehungszweck weder im allgemeinen noch im einzelnen erreicht. Es muß demnach eine fünfte Stufe nachfolgen. Rein giebt derselben den Namen „Anwendung", Stoy (Vogt)*) „Funktion", Herbart und Ziller „Methode". Das Wort „Methode" bezieht sich hier nicht auf die Art und Weise des Unterrichts, deren der Lehrer sich bedient. Die fünfte Stufe soll vielmehr dem Zögling die Methode d. h. die Art und Weise zeigen, wie er das Gelernte nun verwerten und anwenden kann, und zwar bei seinem Lernen selbst, wie durch seine Handlungsweise in den Aufgaben des praktischen Lebens. Wenn die 4. Stufe mit der Ernte verglichen werden kann, welche die gewonnenen Früchte einheimst, so ist die 5. Stufe der Markt, auf welchem sie in Münze umgesetzt oder der Herd, auf welchem Speise aus ihnen zubereitet wird. Dr. Kern kennzeichnet die Stufe mit den Worten: Der letzte Zweck der Anordnung der Vorstellungen liegt für den Erzieher

*) Die Angaben in den H.-Z.-Schriften widersprechen sich, ob Stoy oder Vogt der Urheber des Ausdrucks „Funktion" sei.

nicht darin, daß der Zögling im Besitze des gewonnenen Systems sei, sondern vielmehr darin, daß seine Gedanken von jedem Punkte in demselben zu jedem andern auf ordnungsmäßige Weise sich zu bewegen imstande sind. Der Unterricht hat also für die Anwendung des Wissens zu sorgen, das vorher gewonnene System einzuüben und anzuwenden." Sorgten die vier ersten Stufen für eine klare Theorie, so führt die fünfte in eine tüchtige Praxis ein. Das Interesse des Schülers wird mit der 5. Stufe aufs Wollen und Thun übergelenkt.

Somit ist die Aufgabe der 5. Stufe eine doppelte. Die eine Seite derselben sieht nach rückwärts; sie will das Wissen des Schülers so elastisch und beweglich machen, daß es seinem Gedächtnis und Verständnis jederzeit zu Gebot steht; die andere Seite sieht vorwärts ins Leben hinein: non scholae sed vitae! Der Schüler soll auch erkennen, wozu er lernt, und welch' wertvollen Gewinn das Lernen bringt. Immerhin aber ist diese Stufe in der Schule noch vorzugsweise die Stufe der anwendenden Übung. Nur das Wissen hat einen Wert, mit dem sich das Können verbindet, schon deshalb, weil alles Wollen so sehr vom Können abhängt. Es handelt sich aber hier offenbar um ein sehr verschiedenes Können; doch verzweigt sich dasselbe nur nach zwei Hauptrichtungen, nämlich nach dem Unterschied zwischen dem sittlichen Können und dem Können von rein technischen Fertigkeiten. Eine wichtige Eigenschaft des sittlichen Könnens ist die Fähigkeit zur Bildung sittlicher Urteile. Die Anwendungsaufgaben sind deshalb so zu stellen, daß der Schüler veranlaßt wird, Stellung zu Personen und Sachen zu nehmen, d. h. sie im Lichte der sittlichen Ideen zu beurteilen. Dies ist nicht so zu verstehen, als ob er im „Maulbrauchen" oder in dem, was man gewöhnlich mit räsonnieren oder kritisieren bezeichnet, geübt werden sollte. Unsere Schüler sollen keine gewerbsmäßigen Kritiker werden, aber

sie sollen lernen, Personen, Verhältnisse und Sachen zu prüfen. Der Gefahr, die Schüler zu unfruchtbarem Räsonnieren heranzubilden, wird dadurch vorgebeugt, daß man sie daran gewöhnt, die Spitze des Urteils gegen innen, gegen die eigene Person zu kehren. Wer sich darin übt, wird keine Splitter suchen im fremden Auge, er wird aber auch nicht blind sein gegen die Gefahren, die in mannigfaltiger Gestalt an ihn herantreten. „Die Urteile über die Bedeutung des Besitzes, über die scharfe Grenze zwischen Mein und Dein, über die Heiligkeit der Wahrheit, über Recht und Billigkeit, über den Wert der irdischen und den Wert der idealen Güter, über das Verhältnis von Form und Inhalt ethischer Verhältnisse, über die Gefahr der Verwechslung von Schein und Sache, über das, was man nach ethischen Gesetzen thun und unterlassen, haben und entbehren, dulden und nicht dulden soll, — diese Urteile sind auch in den Kreisen derer, die sich gern die Gebildeten nennen, vielfach noch so falsch, daß ein guter Teil der sittlichen Schäden, an denen unsere Zeit krankt, zunächst in dem Mangel an Einsicht seine Erklärung findet. Und sollte die Schule sich ganz freisprechen dürfen von der Schuld an diesem Mangel? Sie darf es nicht, wenn sie in der Gleichstellung der übrigen Kenntnisse mit dem sittlichen Wissen die Bedeutung des letzteren nicht voll anerkannt hat.“ (Ackermann pädag. Fragen Seite 24.)

Damit die fünfte Stufe ihren Zweck erreiche, hat der Schüler in jedem Unterrichtsfach eine Fülle von Übungsaufgaben der mannigfachsten Art selbständig zu lösen. Der sachliche Inhalt derselben muß dem wirklichen praktischen Leben entnommen sein, darf jedoch die Vorstellungs- und Erfahrungssphäre der Schüler nicht übersteigen. Aus jeder gründlich durchgearbeiteten methodischen Einheit lassen sich so viele Aufgaben, auch solche, die zu ganz selbständigen Arbeiten Veranlassung geben, entwickeln, daß eine Ver-

legenheit über die Wahl eines passenden Aufsatzthemas gar nicht entstehen kann, während manche Lehrer ihre Themata mühsam aus Handbüchern zusammentragen müssen.

In dieser Durcharbeitung der methodischen Einheiten nach den formalen Stufen liegt die „Artikulation des Unterrichts," welche sich in einem stetig aufeinander folgenden Wechsel von „Vertiefung und Besinnung" bewegt. Bei der Vertiefung versenkt sich der Schüler in den Gegenstand und alle übrigen Vorstellungen treten im Bewußtsein zurück. Bei der Besinnung sucht er sich übersichtliche Rechenschaft über die erhaltenen Eindrücke zu geben und sie ins Verhältnis zum Ganzen zu stellen. Die beiden ersten formalen Stufen, die Analyse und die Synthese, gehören aufs engste zusammen, sie bilden in der Seele des Schülers nur einen Vorgang, nämlich die verweilende Vertiefung. Die Seele ringt, solange sie sich vollziehen, nach voller Klarheit über den dargebotenen Gegenstand. Bei Herbart und Ziller sind auch Analyse und Synthese nur Abstufungen der einen Klarheitsstufe. Die Darbietung wird jedoch nur dann Klarheit schaffen, wenn insbesondere bei den geschichtlichen Stoffen die Schüler vollständig in die psychologischen Zustände und Verhältnisse der geschichtlichen Personen und Hergänge hineingestellt werden, so daß es für den Schüler ein inneres „Miterleben" ist, wenn ferner alle naturkundlichen Gegenstände bis in ihre einzelnen Teile und womöglich auch die Funktionen und Erscheinungen ihres Lebens an Naturkörpern vorgezeigt oder nur solche Ersatzmittel zugelassen werden, die dem Zweck vollständig entsprechen. Was das mündliche Wort anbetrifft, so muß es geeignet sein, ganz besonders die Phantasiethätigkeit der Schüler für die Zwecke des Unterrichts in Anspruch zu nehmen und denselben dienstbar zu machen. Es ist dies nicht bloß für den Erfolg des Lernprozesses von größter Bedeutung, sondern es ist geradezu die Bedingung für die ge-

sunde Entwicklung des Seelen- und Phantasielebens. Dies sind die psychologischen Erfordernisse der Klarheitsstufe. (Ackerm. päd. Fragen Seite 1—21 und Seite 78—104.) Der verweilenden Vertiefung folgt die fortschreitende, welche die neuen Vorstellungen in der Seele des Schülers mit älteren vergleicht und die in mehreren Punkten zusammenstimmenden zu Knoten verknüpft. So vollzieht sich die 3. Stufe des geistigen Prozesses, welche wir als 3. formale Stufe des unterrichtlichen Verfahrens unter dem Namen „Association" kennen gelernt haben.

Der Vertiefung folgt als psychologische Reaktion „die Besinnung." Bei derselben wird wieder unterschieden zwischen der ruhenden Besinnung, welche Gegenstände mit verwandten Merkmalen ordnet und sie in ein System bringt, gleichsam unter allgemeinen Gesichtspunkten Besitz von ihnen ergreift, und zwischen der fortschreitenden Besinnung, welche in die gewonnenen Erkenntnisse Methode bringt, d. h. für die praktischen Bedürfnisse sie zurechtstellt. Diese besinnende Thätigkeit der Seele bildet unter dem Einfluß des erziehenden Unterrichts die 4. u. 5. Stufe des unterrichtlichen Verfahrens, nämlich das System und die Methode (nach Stoy: Funktion).

Der stete Wechsel zwischen Vertiefung und Besinnung ist gleichsam der geistige Atmungsprozeß „der zum Gedeihen des geistigen (psychischen) Lebens nicht minder notwendig ist, als der leibliche zum Gedeihen des physischen Lebens."

Übersichtliche Zusammenstellung der 5 formalen Stufen.

Das Unterrichtsverfahren hat bei jeder methodischen Einheit nach Aufstellung des Zieles fünf Stufen zu durchlaufen.

Es hat

1. durch ein Lehrgespräch den neuen Lehrinhalt vorzubereiten;
2. ihn den Schülern mitzuteilen;
3. eine Vergleichung zwischen den einzelnen Punkten desselben anzustellen und diese mit früherem Wissensstoff zu verknüpfen;
4. aus den Beispielen des Lehrinhalts die allgemeinen Begriffe abzuleiten und in Form einer Übersicht (Disposition) geordnet zusammenzustellen;
5. Die erlangte Einsicht (das Wissen) zum Können zu erheben und ihr den Weg (die Methode) zur Anwendung zu zeigen.

Übersichtliche Zusammenstellung der formalen Stufen nach Dörpfeld (Did. Mat. S. 123).

Herbart und Ziller.		Dr. Rein.		Dörpfeld.	
1. St.	Klarheit. a) Analyse. b) Synthese.	1. 2.	Vorbereitung. Darbietung.	1.	Anschauen. a) Einleitung. b) Anschauung.
2. St.	Association.	3.	Verknüpfung.	2.	Denken. a) Vergleichung. b) Zusammenfassung.
3. St.	System.	4.	Zusammenfassung.	3.	Anwenden.
4. St.	Methode (Funktion).	5.	Anwendung.		

Da nach diesen Stufen jede konkrete Unterrichtseinheit durchgearbeitet werden kann, mag sie nun dem Geschichts- oder dem naturkundlichen- geographischen- Schreib- Zeichen- u. s. w. Unterricht angehören, da diese Stufen also von der Materie unabhängig sind, so werden sie formale Stufen genannt. In diesen fünf Stufen sind nach Dörpfeld die drei Hauptoperationen „Anschauen, Denken, Anwenden" enthalten, die schon seit Pestalozzi hin und wieder in Übung waren.

Pestalozzi tastete nach einem klaren Gang des Lernens, wie er jetzt durch die 5 Herbart-Zillerschen Formalstufen klar bestimmt ist, wenn er in seinem Buch „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" sagt: „Die Welt liegt uns als ein ineinander fließendes Meer verwirrter Anschauungen vor Augen; die Sache des Unterrichts und der Kunst ist es, daß sie die Verwirrung, die in dieser Anschauung liegt, aufhebe, die Gegenstände unter sich sondere, die ähnlichen und zusammengehörigen in ihrer Vorstellung wieder vereinige, sie alle uns dadurch klar mache und nach vollendeter Klarheit derselben in uns zu deutlichen Begriffen erhebe.. Und dieses thut sie, indem sie uns die ineinander fließenden verwirrten Anschauungen einzeln vergegenwärtigt, dann uns diese vereinzelten Anschauungen in verschiedenen wandelbaren Zuständen vor Augen stellt und endlich dieselben mit dem ganzen Kreis unseres übrigen Wissens in Verbindung bringt."

Ähnlich spricht sich Diesterweg in seinem „Wegweiser" aus; „Beginne den Unterricht auf dem Standpunkte des Schülers! ohne die Kenntnis desselben ist keine ordentliche Belehrung möglich. Man weiß ja sonst nicht, was vorauszusetzen, wo anzuknüpfen ist. Unsere Schüler haben Erfahrungen gemacht, ein sehr wichtiger Umstand; denn an diesen ist anzuknüpfen. Er bildet die Basis, von der man ausgeht; aber es sind rohe Erfahrungen. Diese ruft man ihnen ins Bewußtsein, d. h. läßt sie aussprechen, deutlich machen, feststellen ꝛc."

	Stufen.	Zweck.
1.	Analyse. a) Stellung der Aufgabe. Bezeichnung des Ziels. b) Orientierende Vorbesprechung. Vorblick. Vorbereitung.	Anknüpfung an die voraufgehende Gedankenwelt. Erregung der Erwartung. Weckung, bez. Berichtigung, Ergänzung des noch rohen Vorstellungsmaterials. Grundlegung für das Interesse.
2.	Synthese. Darbietung. Anblick. Einblick.	Erzeugung von neuen Anschauungen und Vorstellungen (sinnlichen und geistigen, inneren und äußeren). Vorbereitung des vielseitigen Interesses.
3.	Association. Rückblick und tieferer Einblick.	Bildung des Urteils und tieferen Verständnisses. Vertiefung des Sinnes. (Naturgefühl, geschichtlicher, geographischer, mathematischer, sprachlicher ꝛc. Sinn.) Vorbereitung des konzentrierten Interesses.
4.	System. Überblick.	Bildung zu systematischem, begrifflichem Denken. Bildung der Gesamterkenntnis durch Anschauung, Vorstellung und Begriff und der Gesamtteilnahme für die Kreise von Natur und Menschheit, die Welt des Irdischen und Ewigen. — Bildung des vielseitigen und konzentrierten Interesses.
5.	Methode. Funktion. Anwendung. Methodisches Denken.	Bildung des Willens. Erweisung des gewonnenen Interesses.

Anmerkung: In Summa: Bildung der Erkenntnis (durch An- Menschheit, für den einzelnen, Staat und Kirche), und des Willens.

verfahren. Nach Frick und Friedel.

Mittel.

Reproduzieren, bez. Korrigieren schon bekannter Vorstellungen.

Begrenzte nach methodischen Einheiten wohlgegliederte, sachgemäße, anschauliche, durchsichtige, lebendige d. h. lebensvolle, zum Mitdurchleben von Seiten der Schüler geeignete, in die Tiefen des ethischen Gehaltes durch die Momente von Fortschritt und Ruhe einführende Darbietung des Objekts.

Befestigung und Verdichtung der gewonnenen Anschauung und Vorstellungen durch zurück- und vorgreifende, wiederholende und rezentrische, vergleichende, den Parallelismus, die Kontraste, Reihenbildung und Verknüpfung verwendende, die Beziehungen der Dinge zu einander, das Verhältnis von Ursache und Wirkung, Mittel und Zweck, Bedingung und Bedingtem u. s. w. aufsuchende, verknüpfende, gruppierende, zusammenfassende, auf Besinnung und Vertiefung gerichtete Betrachtungsweise.

Einreihung und Einordnung der einzelnen methodischen Einheiten in den systematischen Zusammenhang eines größeren Ganzen zur Erzeugung größerer Begriffsreihen.

Übung in mannigfachen Aufgaben mündlicher oder schriftlicher, einfacher oder zusammengesetzter, mehr oder weniger, aber in jedem Falle vorbereiteter Art.

schauung, Vorstellung und Begriff), der Teilnahme (für Natur und Ziel: Entwicklung der ganzen Persönlichkeit.

Zweiter Teil.

Inwiefern sind die in den Ausdrücken „Konzentration und kulturhistorische Stufen" bei Anordnung des Unterrichtsstoffes, sowie „formale Stufen" beim Unterrichtsverfahren befaßten Forderungen begründet?*)

„Die Nachkommenschaft möge nicht mit eklem Zahne an den Werken ihrer Meister und Lehrer herumkosten und Forderungen aufstellen, die ihr gar nicht eingefallen wären, hätten jene nicht so viel geleistet, von denen man nun noch mehr fordert."
(Goethe.)

Bei der Beantwortung dieser Frage, die eine Beurteilung der Herbart-Zillerschen Pädagogik in sich schließt, konnte ein drei-

*) Quellen: Dr. Fr. Bartholomäi, Herbarts pädagogische Schriften. — Dr. Fröhlich, Die wissenschaftliche Pädagogik. — Dr. Wesendonk, Die Schule Herbart-Ziller vor dem Forum der Kritik. — Dr. K. Just, Die Herbart-Zillersche Pädagogik auf der Klosterlausnitzer Pastoralkonferenz. — Dr. Göpfert, Rechtfertigung einiger pädagogischer Gedanken Zillers. — Dr. Bartels, Die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoyschen Grundsätze. — Dr. Frick und Friedel, Referat. — Dr. Rein, Theorie und Praxis. 1. Schuljahr. — Rektor Pfisterer, Päd. Psychologie. — Dörpfeld, Der did. Materialismus. — O. Naumann, Wellhausens Methode, kritisch beleuchtet. — Wolff, Herbarts Lehre von der Seele. — Dr. v. Sallwürk, Handel und Wandel. — Flügel, Herbarts Psychologie. — Dr. Kapesius, Forderungen. — Strümpell, Psychol. Pädagogik. — Allg. Deutsche Lehrerz. 1887, 15—17. — Karl Richter, Die formalen Stufen. — Ziller, Allgemeine Pädagogik. 2. Aufl. 1884. — Leutz, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts.

facher Weg eingeschlagen werden. Die Beurteilung konnte mit der Darstellung verbunden und in sie verwoben werden, sie konnte ferner geschieden und stückweise jedem einzelnen Teile folgen, sie konnte endlich als selbständiger Teil den Schluß der ganzen Abhandlung bilden. Wir wählten den letzteren Weg. Fürs erste wollten wir der Sache, d. h. der Herbart-Zillerschen Pädagogik volle Gerechtigkeit widerfahren lassen und, soweit unser Thema fordert, eine zusammenhängende Darstellung derselben sine ira et studio geben. Zum andern leitete uns die auf Erfahrung gegründete Erkenntnis, daß eine richtige und vollständige Einsicht in ein nicht gerade leichtes Lehrsystem nicht durch bloßes Lesen, sondern erst mit der Feder in der Hand bei der selbständigen Darstellung erlangt wird: homines dum docent, discunt. (Seneca.) Hiemit hängt unser dritter Hauptgrund zusammen, daß nämlich erst eine klare Einsicht (Apperzeption) zu einer unparteiischen Vergleichung und Beurteilung (Abstraktion) befähigt und berechtigt.

I. Die Forderungen des „ethischen Ziels" der Herbart-Zillerschen Pädagogik.

„Ich jage nach dem Ziel."
(Paulus.)

Wer die pädagogischen Schriften der Herbartianer liest, wird überrascht von der zielbewußten, siegesfreudigen Sprache, die ihnen allen gemeinsam ist. Da die Erziehung des Menschen ein schweres Geschäft ist, das mit zahllosen Hindernissen zu kämpfen und im allgemeinen bescheidene Erfolge aufzuweisen hat, so ist es wohl begreiflich, wenn die anständige pädagogische Presse seither ihre Sprache mäßigte und von ihren Erfolgen lieber schwieg.

Fehlte es ja nicht an Stimmen, welche die Schule für die tiefen und mancherlei sittlichen Schäden, wie für die ökonomischen Notstände unseres Volkslebens verantwortlich machen wollten. Die Herbartianer stimmen zum Teil in diese Anklagen ein und glauben die Ursache der betrübenden Erscheinungen in dem mangelhaften Zustand der „vulgären Pädagogik" zu erkennen. Die Herbartsche Pädagogik ist für sie der Stein der Weisen, mit dessen Hilfe die erzieherische Aufgabe mit besserem Erfolg als bisher gelöst werden kann.

Die Bürgschaft für den Erfolg sehen sie in ihrer Kenntnis des pädagogischen **Zieles**, sowie des pädagogischen **Weges**, der sie sicher zu dem Ziele führt.

Die erste Forderung, welche von der pädagogischen Schule Herbarts an den Lehrer gestellt wird, lautet hienach also: „Wenn Du mit Erfolg in Deiner Schule unterrichten willst, so mußt Du Dir Ziel und Weg Deiner Arbeit von der Herbart-Zillerschen Pädagogik zeigen lassen!" Sehen wir uns diese Forderung etwas näher an! Herbart baut seine Pädagogik auf die drei Hilfswissenschaften: Ethik, Religionsphilosophie und Psychologie. Die beiden ersten bezeichnen das Ziel, die dritte den Weg für die Erziehung. Das ethische Ziel, welches Herbart der Pädagogik stellt, ist die Tugend oder der sittliche Charakter. Die Sittlichkeit besteht nach Herbart in der freien Wahl des Guten. Das Gute ist ihm eine Eigenschaft des Schönen. Der Lohn des Guten ist nicht etwa irgend eine Vergeltung im biblischen Sinne (Hebr. 11, 6), sondern nur der befriedigende Besitz des Schönen. Die Ausübung des Guten im Gehorsam gegen die höchste Autorität Gott ist eine niedere Stufe der Sittlichkeit; die reine Tugend wird weder durch Lohn noch durch Strafe noch durch Autorität sondern nur durch die ideale Vorstellung des Guten selbst bewirkt. Der Gedanke an die Ewigkeit kommt in der Herbartschen

Pädagogik kaum in Betracht. „Denn die Unsterblichkeit der Seele versteht sich wegen der Zeitlosigkeit der Realen — die Seele gehört zu diesen — von selbst.“ (Herbart.) Den hier auf dieser Erde erworbenen Seeleninhalt wird die Seele nach Herbart unversehrt ins Jenseits mit hinüber nehmen; denn nach der allgemeinen Annahme der Herbartschen Schule können die in den einfachen Wesen hervorgerufenen Zustände nicht mehr schwinden. „Mit der nämlichen physischen Notwendigkeit wie beim Menschen bleiben auch jeder Tierseele ihre Vorstellungen.“ Was den Menschen über das Tier erhebt, sind nur seine Sprache und seine Hände, aber die Seele des Tiers gehört ebenso zu den zeitlosen Realen wie die des Menschen. Mit dem Tode wird trotzdem in der menschlichen Seele eine bedeutende Verschiebung der geistigen Verhältnisse eintreten. „Vorstellungen werden von der einen Seite gehoben, von der andern niedergedrückt werden und so die verschiedenartigsten Gefühle bewirken. Die mächtigeren Vorstellungsmassen werden apperzipierend in das Gewühl eingreifen; das, was in uns sich vorfindet, was wir erlebt, gedacht und gewollt haben, wird Billigung oder Tadel erfahren. Aber auch die apperzipierenden Vorstellungsmassen werden einer Prüfung ihrer Berechtigung unterliegen; sie werden an einander und an der Gesamtheit unseres Lebens gemessen merden. Es wird gleichsam über unser ganzes Leben zu Gericht gesessen und zwar nicht von irgend einem Richter, sondern die Gedanken selbst werden es sein, welche sich untereinander entschuldigen oder verklagen.“ Die anfangs unruhige Bewegung verlangsamt sich allmählich, indem die stärkeren Kräfte die Oberhand gewinnen, und es wird ein gewisser Gleichgewichtszustand sich bilden mit immer langsamer werdender Bewegung. Mit dem Aufhören der Veränderung wird auch das Bewußtsein der verfließenden Zeit schwinden. „Alsdann erstirbt für den Gestorbenen die Zeit; doch geschieht selbst dieses auch auf zeitliche

Weise, ein unendlich sanftes Schweben der Vorstellungen, *eine unendlich schwache Spur dessen, was wir Leben nennen, ist das ewige Leben.*" Auch die verworrenen sittlich verwerflichen Zustände, wie sie in „ungeordneten Seelen" bestehen, werden sich allmählich bessern und einen ruhigen friedlichen Charakter annehmen. „Der kindliche Frieden ist zwar nicht ganz, doch zum Teil zurückgekehrt und hat die verwundeten Gefühle gemildert und den Wahnwitz der Leidenschaften geheilt. Wie die Täuschung weicht, tritt die Wahrheit hervor. Lauter und reiner spricht das Gewissen; endlich spricht es allein, der Sünder ist bekehrt, und die Reue verliert ihren Stachel." — Dies ist Herbarts Lehre vom Zustand der Seele nach dem Tod. Sie steht für uns im innigsten Zusammenhang mit seinem pädagogischen Ziel. Dasselbe hat wenig Bezug auf die Ewigkeit. Wenn die moralischen Gegensätze nach dem Tode sich so leicht ausgleichen, so hat der schwere und langwierige sittliche Kampf in dieser Welt, die mühevolle Erziehungsarbeit zur Sittlichkeit wenig Sinn. Wenn das sittliche Ziel dort so leicht erreicht wird, warum soll man sich dann hier um dasselbe für sich selbst und für andere so abmühen? Wenn „das ewige Leben eine unendlich schwache Spur dessen ist, was wir Leben nennen" und unsere ganze Entwicklung, unsere Bestimmung, der Zweck unseres Daseins einem solchen Abschluß zueilt, wenn es zuletzt in ein solches Schein- und Dunstleben einmündet: wozu ringen wir uns dann überhaupt so ab, um dieses Ziel zu erreichen?

Die Lehre Herbarts vom Zustand der Seele nach dem Tod bildet eigentlich die Fortsetzung und den Abschluß seiner philosophischen Theorie von der Entstehung der Welt. Auch diese muß bei der Beurteilung der Herbartschen Pädagogik in Betracht gezogen werden. Sie hat nicht bloß Einfluß auf die Feststellung des pädagogischen Zieles, sondern insbesondere auch auf die Lehre

von den kulturhistorischen Stufen. Er schloß sich bei der Entwicklung seiner Entstehungstheorie zunächst an die Lehren des Materialismus an. Die Anfänge aller körperlichen Wesen sind nach Herbart „die Realen," d. h. zeit- und raumlose Punkte, auch Atome oder Monaden. Diese Atome sieht Herbart als etwas Letztes, Absolutes an, deren Sein keiner Erklärung mehr bedürfe. Die Realen sind die Träger aller Kräfte, somit giebt es keine Kraft ohne Stoff. Aus ihnen ist alles Bestehende ohne besondere göttliche und schöpferische Thätigkeit hervorgegangen. Nachdem so der Herbartianismus „ein gut Stück Weges mit dem Materialismus gegangen ist," sucht er ihn in seinem Sinn umzugestalten, um zu einer klaren Bestimmung des Wesens der Seele zu gelangen. So hat Herbart in allen den Wissenschaften, die er erforschte und lehrte, andere Wege als die bisherigen eingeschlagen. Für uns handelt es sich um die Frage: Können wir das pädagogische Ziel Herbarts, das er auf Grund seiner Ethik und Religionsphilosophie der menschlichen Erziehung setzte, annehmen? Die Zillersche Schule will ihre Pädagogik durchaus für eine christliche, ja sogar für eine entschieden christliche angesehen wissen; auch das Herbartsche Ziel halten sie für ein christliches. Nun sollte man voraussetzen dürfen, daß Schulmänner, welche eine christliche Pädagogik anbieten und vertreten wollen, bei der Abfassung derselben auf die Quellen des Christentums zurückgegangen wären, der Theologie als der ethischen Voraussetzung einen maßgebenden Einfluß eingeräumt und das pädagogische Ziel christlich formuliert hätten. Man findet jedoch in Herbarts Werken keine Spur, daß er auf die Thatsachen, Grundanschauungen und Grundbegriffe der Heiligen Schrift irgendwie sich bezogen, sie nur auch wie die Schriften Pestalozzis, Kants, Leibniz', Fichtes u. a. ernsthaft geprüft hätte, viel weniger daß er, wie z. B. Amos Comenius, seine eigenen Beobachtungen und Gedanken der Heiligen Schrift untergeordnet oder ihre Weisheit

hätte mehr gelten lassen wollen als die seinige. So hat er zwar, wie Bartholomäi sagt, „überall in dem weiten Gebiete philosophischer Forschung andere Wege eingeschlagen als seine Zeitgenossen," aber es sind eben „seine eigenen Wege" (Apg. 14, 16), auf welchen das Wort Gottes nicht seines Fußes Leuchte war. Die Theologie, als diejenige Wissenschaft, aus welcher die Pädagogik hervorgegangen war, beachtete er gar nicht, sondern suchte „die Philosophie und mit ihr auch die Psychologie und Pädagogik von ihr unabhängig zu machen" (Bartholomäi CV). Ist aber die Pädagogik von der Theologie unabhängig, was haben dann Theologen und Pädagogen noch miteinander zu thun? Es muß mit aller Entschiedenheit ausgesprochen werden: Es kann kein Christentum geben ohne die Heil. Schrift, keine christliche Pädagogik, die nicht auf ihr beruht und kein christliches Ziel, das sie nicht zeigt.

Wenn die menschliche Seele unabhängig von Gott entstanden ist, unabhängig von ihm besteht und unabhängig von ihm bestehen wird, wozu braucht sie dann irgend einmal den Gott der heil. Schrift? Wenn der wesentliche Inhalt der Seele Vorstellungsmassen sind, die nach dem Tod nur das eigene Gericht zu fürchten haben, wozu dann ein Ziel der Erziehung, das seinen Anker in die Ewigkeit wirft?

Ist aber dies bei dem Herbartschen Ziel wirklich der Fall?

Dr. Martensen weist im 1. Teil seiner „Christlichen Ethik" Seite 25—74 überzeugend nach, daß der Mensch ohne göttliche Autorität und ohne die göttliche Gnade weder durch die bürgerliche noch die philosophische Gerechtigkeit, weder durch das Leben nach der Vernunft noch durch die Gerechtigkeit der Pharisäer, weder durch eine ästhetische Erziehung noch durch die Moral der Mittelstraße wirklich zu rechter Einheit mit sich selbst gelangen könne.

Es ist ja durchaus anzuerkennen, daß die Herbartsche Pädagogik mit dem Materialismus gebrochen und der Erziehung wenigstens ein ethisches Ziel gestellt hat. In Wirklichkeit hat sie

aber mit demselben keinen Teil ganz befriedigt. Wer mit dem Materialismus in der Schule nur eine Dienerin irdischer Interessen erblickt, dem geht die Herbartsche Pädagogik offenbar zu weit. Das sehen die Herbartianer bereits selbst ein: „Herrschaft der Gesinnungsfächer! — das stößt die Leute vor den Kopf," ruft Dr. Göpfert aus. Derjenigen Richtung aber, welche der Pädagogik ein klares, christliches Ziel setzen will, genügt das Herbartsche Tugendziel mit seinem religionsphilosophischen Hintergrund noch weniger. Es fehlt ja demselben das charakteristische Merkmal der biblischen Religion, nämlich der Glaube, der vor Gott gilt. Das pädagogische Ziel, biblisch formuliert, könnte etwa so lauten: „Durch die Erziehung soll der Zögling weise gemacht werden zur Seligkeit im Glauben an Jesum Christum und vollkommen, zu allem guten Werk geschickt." Darin wäre auch die Herbartsche „Tugend mit ihren fünf sittlichen Ideen, der innern Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit" enthalten.*)

*) „Der eigentlichste, tiefste Grundirrtum der ganzen modernen Theologie" — und, setzen wir mit Fug und Recht hinzu: der ganzen modernen Pädagogik — „steckt in der ethisch-religiösen Basis. Solange unsere Theologie die Sittlichkeit, sei's vor die Religion stellt, sei's in dieser als das Wesentlichste ansieht, oder ehe sie wieder die echt evangelische und lutherische Grundposition gewonnen hat, daß nicht sittliche, geistige Erhabenheit, Weltherrschaft u. s. w., sondern das Erbarmen des heiligen Gottes, — der über die Sünde zürnt, aber den darob erschrockenen Sünder als Armen, Elenden rettet und ihm ewiges Leben, das Angeld und die Hoffnung des künftigen, nach dem ganzen jetzigen Aon eintretenden Erbes in seinem Reich, dessen Grundbegriff der eschatologische ist, giebt, — das ἓν καὶ πᾶν ist, vorher ist die Theologie nicht von grundstürzenden Irrtümern frei zu machen. Das Evangelium ist Evangelium der Armen, der Sünder, der Elenden im Geist, und ist Evangelium der Zukunft; und die moderne Welt und Theologie ist leider alles eher, als elend im Geist und alles eher, als aufs Jenseits, auf den neuen Aon gerichtet. Solang aber dies, ist ihr nicht zu helfen. (Professor Robert Kübel; Kirchen- und Schulblatt 1888 Nr 45.)

Wie das Herbartſche Ziel für eine chriſtliche Erziehung auf der einen Seite zu wenig bietet, ſo fordert es auf der andern zu viel. Die Herbartſche Ethik erkennt in der Sittlichkeit, die im Gehorſam gegen Gott ausgeübt wird, nur einen niederen Grad, bei dem der Menſch nicht ſtehen bleiben dürfe. Die Tugend müſſe rein um ihrer ſelbſt (ihrer Schönheit) willen ausgeübt werden. Der Menſch iſt jedoch kein abſolutes Weſen, welches die Tugend ſelbſtändig in ſich erzeugt und zur Vollkommenheit ausbildet. Das war er nicht einmal vor ſeinem Fall. Niemand iſt gut denn der einige Gott. Ein Tugendziel, das auf der Herbartſchen Lehre vom Menſchen beruht, iſt unerreichbar. Die wahre menſchliche Tugend ſteht immer im innigſten Zuſammenhang mit dem perſönlichen Verhältnis des Menſchen zu Gott, das war ſelbſt bei den ſogenannten frommen Heiden der Fall. Je ferner von ihm, deſto niederer iſt der Grad unſerer Tugend, je näher bei ihm, deſto reiner wird ſie ſein. Henoch wandelte mit Gott. Zu Abraham ſagt Gott: Wandle vor mir! Am Sinai ruft Gott ſeinem Volk zu: Ihr ſollt heilig ſein, denn ich bin heilig! Jeſus ſchließt einen Teil ſeiner Bergpredigt mit dem Satz: Darum ſollt ihr vollkommen ſein, wie euer Vater im Himmel vollkommen iſt Die Feindesliebe begründet er: Auf daß ihr Kinder ſeid eures Vaters im Himmel. Petrus ſagt: Nach dem, der euch berufen hat und heilig iſt, ſeid auch ihr heilig in allem eurem Wandel.

Die chriſtliche Ethik ſetzt alſo durchweg ein Autoritäts- und Pietätsverhältnis zwiſchen dem Menſchen und ſeinem Gott voraus. Wo ein ſolches nicht beſteht, kann von einer Sittlichkeit in chriſtlichem Sinne keine Rede ſein. Die Herſtellung des richtigen Verhältniſſes zwiſchen dem Zögling und ſeinem Gott muß alſo in erſter Linie Ziel der chriſtlichen Pädagogik ſein. Unſer Verhältnis mit Gott beruht nicht auf einem gewiſſen Sittlichkeitsgrad, den wir Gott entgegenbringen müßten oder könnten; unſere Sittlichkeit

beruht vielmehr auf unserem Verhältnis zu Gott. Dagegen sagt die heil. Schrift mit großer Bestimmtheit: Ohne Glauben ist es unmöglich, Gott zu gefallen. Hebr. 11, 6. Unsere bisherige Untersuchung führt uns also zu dem Ergebnis: Es ist ein großes Verdienst der Herbartschen Schule, daß sie die Schulerziehung den vielen um sie streitenden, meist niederen Interessen entreißen und ihr ein ideales, ethisches Ziel stellen will. Sofern dieses Ziel jedoch ein Ergebnis der mit der Heil. Schrift im Widerspruch stehenden Wissenschaft Herbarts ist, muß es von einer evangelischen Pädagogik abgelehnt werden.

Mit dieser Erklärung stimmen zahlreiche Zeugnisse namhafter Schulmänner überein. Das Referat des Herrn Dr. Frick zu den Verhandlungen der 4. Direktoren-Konferenz der Provinz Sachsen enthält einen Abschnitt, der die Überschrift trägt: Bedenkliche Voraussetzungen der Herbartschen Pädagogik. In demselben äußert sich der Referent von Roßleben: „Wenn Herbarts Ansicht in dem Satz gipfelt: Aus dem Wissen entsteht das Wollen, so liegt in diesem psychologischen Determinismus und doktrinären Intellektualismus die erste Lüge (πρῶτον ψεῦδος) der Herbartschen Pädagogik. Daraus ergiebt sich die ungenügende religiöse und sittliche Grundlage, ohne welche jede Pädagogik ein halt- und zielloses perpetuum mobile ist; denn trotz des höchst achtungswerten persönlichen Ernstes Herbarts ist das Ethische ihm nur eine Abart des Ästhetischen, das Religiöse nichts als ein Niederschlag des geistigen Bildungsprozesses im Menschen ohne selbständigen Wert und eigentümliche Bedeutung.“ J. Wolff spricht sich noch entschiedener aus: „Wer mit Herbart der Seele unbedingtes, von Gott unabhängiges Sein zuschreibt, wer sie wesensgleich mit der Tierseele und den letzten Bestandteilen des Stoffes setzt, wer das Seelenleben auf Wechselwirkung, die nur infolge äußerer Beziehungen eintritt, beschränkt, wer endlich nach dem Tode die richtende Hand Gottes nicht kennt: der hat sich

mit den Grundwahrheiten des Christentums in Widerspruch gesetzt. Demnach ergiebt sich für die Pädagogik notwendig nachstehende Folgerung: Die Thatsache einerseits, daß die Lehre des Christentums und die philosophischen Anschauungen Herbarts in einschneidenden Gegensätzen einander gegenüberstehen, sowie andererseits der Umstand, daß das pädagogische Ziel und System Herbarts sich streng auf dessen philosophischen Grundlagen aufbaut, machen es dem christlichen Erzieher zur Pflicht, die Pädagogik Herbarts in ihrer Ganzheit, das System mit seinen philosophischen Grundlagen, abzuweisen, wenn er nicht andernfalls seinen religiösen Überzeugungen untreu werden, oder aber widersprechende Begriffe, sich ausschließende und fliehende Gedanken unvermittelt in seinem Geiste beherbergen will. Die ablehnende Haltung im ganzen verwehrt es aber nicht, das Gute und Verwendbare der Herbartschen Besserungsvorschläge dankend sich anzueignen."

Wenn wir sonach das Herbartsche Ziel für ungenügend erklären, so haben wir damit die Herbartsche Pädagogik im allgemeinen nicht unbedingt abgewiesen. Das hat auch die Direktorenkonferenz der Provinz Sachsen, die gewiß aus lauter urteilsfähigen Männern zusammengesetzt war, nicht gethan.

Dr. Frick sagt in seinem Referat: „Gerade der Einseitigkeit dieser psychologischen Grundauffassung verdanken wir die Energie, mit welcher Herbart so bahnbrechend und erfolgreich auf die Ergründung und Feststellung der Gesetze einer systematischen Bildung der Seele d. h. einer rationellen Didaktik sich gelegt hat. Sodann ist der Nachteil für die Didaktik im engeren Sinne in Wirklichkeit nicht so groß. Gerade die Leerheit dieser Grundanschauung macht die Eintragung anderer gehaltvoller Auffassung nicht nur möglich sondern erleichtert sie geradezu. Herbarts System erscheint dem Referenten von Naumburg geradezu als ein neutraler Boden, auf dem sich die in philosophischer und religiöser Hinsicht divergierendsten Ansichten der Schulmänner begegnen

können (Siehe unsere Einleitung S. 9). Es lassen sich (Korref. Eisleben) die meisten Herbartschen Forderungen auch von einer andern psychologischen Grundanschauung aus adoptieren." Mit Beziehung auf die Herbartsche Lehre von dem vielseitigen Interesse, das ja das eigentliche Unterrichtsziel der Herbartianer ist, sagt der Erfurter Referent: „Gewiß faßt eine christliche Erziehungslehre das Ideal der Erziehung und Bildung voller, tiefer, konkreter, plastischer; legt an das geistige Leben nicht bloß einen quantitativen, sondern auch einen qualitativen, ethischen Maßstab; denn sie reguliert das Wissen vom Gewissen aus, läßt den Willen nicht lediglich durch die Erkenntnis sich bestimmen, sondern weiß, daß diese vor allem durch die rechte oder verkehrte Beschaffenheit jenes bedingt ist; sie blickt zugleich in die Tiefe, in den Krebsschaden der menschlichen Natur, und in die Höhe, denn sie kennt die Heilung und besitzt in den Erfahrungsthatsachen und Lehren von der Persönlichkeit, d. h. Gottebenbildlichkeit des Menschen, von der Sünde und der Erlösung, vom Heil und der Heiligung ganz andere Kräfte und Hebel, mit sicherern Bürgschaften für die Erreichung des Zieles als Herbart und sein System: aber mit dieſem Idealismus soll und darf sie sich getrost verbinden gegen die encyklopädistischen und materialistischen Feinde aller wahren Bildung und Religion."

Die Forderungen „des erziehenden Unterrichts."

Die nächste Folgerung, welche aus der Aufstellung des ethischen Zieles für die Erziehung sich ergiebt, ist die pädagogische Forderung: Willst du dein Ziel erreichen, so muß dein ganzer Unterricht ein erziehender sein; denn das wichtigste Erziehungsmittel ist der erziehende Unterricht. —

Die Herbartsche Pädagogik kennt zwar drei große Erziehungsmittel: Regierung, Unterricht und Zucht; danach gliedert sie sich auch in drei Teile. Aber Regierung und Zucht haben doch

eigentlich keine selbständige Bedeutung; sie stehen mehr im Dienst des Unterrichts. Die Haupteinwirkung auf den Menschen geschieht nach Herbart auf dem Wege der Vorstellung und systematischen Überzeugung — also des Unterrichts. Regierung und Zucht greifen mehr äußerlich, zufällig und momentan bei besonderen Anlässen ein.

Der erziehende Unterricht entreißt die Schule den vielen Ansprüchen, welche die mancherlei Interessenten an sie stellen, und giebt sie dem allein rechtmäßigen Eigentümer, dem Schüler, zurück. Denn um des Schülers willen ist sie da, er ist der Gegenstand, welchem das ganze Interesse der Schulanstalt sich zuwenden soll.

Diese Auffassung schließt zwei irrige Forderungen aus. Fürs erste die Forderung, daß in der Schule alles das zu lehren sei, was die Bedürfnisse der Zeit als wünschenswert erscheinen lassen. (Materialismus.) Sodann die irrige Forderung, daß die Schule Selbstzweck sei und eine bloß formale Bildung anzustreben habe. (Formalismus.) Der erziehende Unterricht dagegen fordert eine rationelle Bildung d. h. eine planmäßige Ausbildung des menschlichen Geistes an Sachen oder Stoffen und Formen, die ebenso seiner Natur wie seiner Bestimmung entsprechen. Mit andern Worten: Der erziehende Unterricht fordert die Aufstellung eines Lehrplans, welcher in seinem Bildungsmaterial und dessen gesetzmäßigem Fortschritt (Anordnung) ein Bild von dem Zustand und der Entwicklung der geistigen Natur des Schülers darstellt.

Ein Herbart-Zillerscher Lehrplan fordert unter den verschiedenen Lehrgegenständen zunächst eine Zweiteilung: Sachen und Formen. An diese schließt sich die weitere an: Die Sachen haben den Vorzug vor den Formen. Der Unterricht in den Sachen findet im Vorstellungskreis des Schülers nicht bloß eine Menge apperzipierender Gedanken vor, sondern die Apperzeption selbst geht bei Sachen viel leichter und schneller vor sich als bei Formen. Sodann wirken die Sachen viel unmittelbarer auf das Interesse

und das Wollen des Schülers, sie stehen also mit dem Erziehungszweck, der Charakterbildung, in viel innigerer Beziehung als die Formen. Der Sachunterricht scheidet sich wieder in zwei Gebiete: Menschenleben und Naturleben. Die Herbartsche Pädagogik fordert für das Menschenleben ein entschiedenes Übergewicht gegenüber dem Naturleben. Geschichte ist also wichtiger als die Naturkunde. Der entscheidende Grund für diese Rangordnung ist wieder der gesinnungbildende Wert der Geschichte.

Der erziehende Unterricht macht sich zwar das ganze Bildungsmaterial d. h. sämtliche Lehrgegenstände zum Zweck der Gesinnungs- und Charakterbildung dienstbar. Doch liegt bei einigen Lehrfächern der erziehliche Wert weniger im Sachlichen, d. h. im Inhalt, als vielmehr in der geistbildenden Methode. Beim Geschichtsunterricht dagegen liegt der Schwerpunkt des erziehlichen Wertes vorzüglich im Inhalt. Verbindet sich mit demselben ein geistbildendes Lehrverfahren, so ist klar, daß der Geschichtsunterricht in hervorragender Weise geeignet ist, sittlich bildend auf den Schüler zu wirken.

Die Herbartsche Pädagogik fordert daher, daß der Geschichtsunterricht auf dem Lehrplan vor allen anderen Unterrichtsgegenständen ausgezeichnet und ihm der Name „Gesinnungsunterricht" gegeben werde.

Wie die Geschichtsschreibung überhaupt, so unterscheidet auch der Herbart-Zillersche Lehrplan zwischen heiliger Geschichte und Profangeschichte. Die Zillerianer erkennen im allgemeinen an, daß die heilige Geschichte weit mehr erzieherischen Wert habe als die Profangeschichte. Deshalb gilt dem Unterricht in der heiligen Geschichte in erster Linie die Bezeichnung „Gesinnungsunterricht." Die heilige Geschichte ist die Geschichte des Reiches Gottes, eingekleidet in die Geschichte des Volkes Israel. Sie umfaßt, die Kirchengeschichte eingerechnet, einen Zeitraum von beinahe 6000 Jahren. Die Geschichte des Reiches Gottes hat während dieser

Zeit in den äußeren Erscheinungsformen verschiedene Perioden oder Stufen durchlaufen. Die Geschichtsbetrachtung, welche sich besonders damit abgiebt, die Erscheinungsformen der Zeiten, ihrer Personen, Vorgänge, Zustände, Ereignisse u. s. w. in ihrem Fortschritt oder Rückschritt kennen zu lernen und darzustellen nennt man Kulturgeschichte. Die Kulturgeschichte ist das Lebensprinzip der Zillerschen Pädagogik; sie bietet ihr den wertvollsten Unterrichtsstoff für den erziehenden Unterricht.

Die Bedeutung dieses Lehrfachs wird noch gesteigert durch die Forderung: „Der Gesinnungsunterricht muß der Mittelpunkt alles anderen Unterrichts sein. Er ist das Mittel zur Durchführung der Konzentration des Unterrichts."

II. Welche Forderungen stellt die Lehre von den kulturhistorischen Stufen an die Anordnung des Unterrichtsstoffes, und inwiefern sind dieselben begründet?

Schon Lessing äußerte in seiner „Erziehung des Menschengeschlechts" § 93: Eben die Bahn, auf welcher das Geschlecht zu seiner Vollkommenheit gelangt, muß jeder einzelne Mensch (der früher, der später) erst durchlaufen haben. In diesem Sinne stellt die Herbart-Zillersche Pädagogik die Forderung auf: „Die Gesinnungsstoffe für den erziehenden Unterricht müssen im allgemeinen in derselben Reihe auftreten, in der sie die aufeinanderfolgenden Hauptstufen in der kulturgeschichtlichen Entwicklung der Menschheit zum Ausdruck bringen, denn nur dann können sie auf jeder Stufe dem Verständnis des Schülers in naturgemäßer Weise entsprechen." Willmann begründet diese Forderung mit folgendem mehr schönen als richtigen Satz: „Denn die Erziehung arbeitet mit den Kräften der Geschichte, insofern sie den werdenden Menschen historisch macht, ihn mit raschem Schwunge auf die Höhe der Gegenwart heraufhebt und in gewissem Betracht

das Individuum in den kurzen Jahren der jugendlichen Empfänglichkeit die Bahn durchlaufen läßt, welche das Menschengeschlecht im Lauf von Jahrtausenden unter Mühsal und Kampf durchschritten hat."

Der Herbartianismus wird in seiner übertriebenen Wertschätzung der Kulturgeschichte seinem eigentlichen Prinzip untreu. Mit Recht giebt er dem Inhalt den Vorzug gegenüber der Form, dem Geist gegenüber der Materie. Warum bleibt er nun aber in seiner Geschichtsbetrachtung bei der Kulturgeschichte stehen und beurteilt auch die heilige Geschichte vorwiegend nach den äußeren Kulturformen? Man kann ja von diesen Erscheinungen wohl Rückschlüsse auf die inneren Zustände eines Volkes machen. Aber dies sind in Sachen des Reiches Gottes reine Trugschlüsse. Denn das wahre Wesen des Reiches Gottes lebte niemals in den vielen d. h. in den breiten Volksmassen und ganzen Nationen sondern stets nur in einzelnen, verhältnismäßig wenigen. Luk. 17, 20 f. Röm. 14, 17. Diese wenigen bequemten sich zwar in ihrem äußeren Leben den allgemeinen Kulturverhältnissen an, aber ihr Geistesleben war ein anderes als das ihrer Zeitgenossen; es kam auch im kleinen und verborgenen in anderen, feineren Formen zum Ausdruck. Der thatsächliche innere Fortschritt in dem Glaubensleben der Männer des Reiches Gottes weist die großen Unterschiede nicht auf wie das gleichzeitige Kulturleben ihrer Zeit. Dieser Fortschritt richtet sich auch nicht nach der chronologischen Reihenfolge. So ist z. B. zwischen Abel und Abraham einerseits und Johannes und Paulus andrerseits kein wesentlicher innerer Unterschied, während die äußeren Verhältnisse ihrer Person und Zeit großartige Kontraste darstellen. Die biblischen Grundbegriffe, welche wir in den ersten zwölf Kapiteln der Heiligen Schrift finden, unterscheiden sich nicht wesentlich von denen, welche in den letzten zwölf enthalten sind.*) Die fruchtbare erziehliche

*) Der Grundbegriff des Glaubens Ebr. 11, 1 ist von jeher derselbe gewesen und wird immer derselbe bleiben.

Behandlung der biblischen Geschichten, welche die Darstellung des Verhältnisses zwischen Mensch und Gott zum Ziel und Zweck hat, ist deshalb gar nicht so abhängig vom vollen Verständnis des jeweiligen Kulturbildes, wie die Herbartianer es fordern. Wenn daher der Herbartianismus in der Kulturgeschichte der Völker die Geschichte des Reiches Gottes und seine Fortschritte zu erkennen glaubt und die kulturgeschichtlichen Stufen für Epochen in der Entwicklung des Reiches Gottes hält, so beruht dies auf einer ganz irrtümlichen und unbiblischen Auffassung des Begriffes „Reich Gottes."

Der Herbart-Zillersche Satz, daß der werdende Mensch ähnliche Stufen der Entwicklung durchzumachen habe wie die Geschlechter vergangener Zeiten enthält insofern eine Wahrheit, als die göttliche Erziehung der Menschen zu allen Zeiten wesentlich dieselbe war, und daß wir, indem wir uns bemühen, die Erziehung jener zu verstehen, die Spuren göttlicher Führung in unserem eigenen Lebensgang auffinden. Daß der Jugend ein guter erziehender Unterricht bei diesem Aufsuchen und Auffinden göttlichen Waltens wesentliche Handreichung thun kann, bleibt ebenfalls unbestritten.

Etwas ganz anderes aber ist die Herbart-Zillersche Lehre von den kulturhistorischen Stufen. Dieselbe gründet sich nicht auf die biblische Lehre von der göttlichen Schöpfung und Erziehung der Menschen. Die Heilige Schrift lehrt klar und unzweideutig die Erschaffung der Welt durch Gottes allmächtiges Wort in sechs Tagen. Sie lehrt weiter die wunderbare Schöpfung des Menschen nach dem Ebenbilde Gottes und die Einhauchung des göttlichen Odems in seine Nase. Sie berichtet den Sündenfall des Menschen, durch welchen alle Menschen geborne Sünder geworden sind. Sie erzählt, daß Gott das sündig gewordene Menschengeschlecht erzogen habe durch seinen Geist und daß er, als es dieser Zucht sich widersetzte, alle Menschen bis

auf acht Seelen vertilgt habe in der Sündflut. Nach der Sündflut habe Gott einen Bund mit den Übriggebliebenen geschlossen, ihre Nachkommen aber habe er, da sie diesen Bund nicht hielten, lange Zeit „ihre eigenen Wege gehen" und ins Heidentum versinken lassen. Apg. 14, 16. Röm. 1, 21—32. Mit Abraham aber, lehrt die Heil. Schrift weiter, habe Gott eine neue Erziehungsschule begonnen und dieselbe unter seinen Nachkommen zu einer Volksanstalt erweitert. Innerhalb derselben seien es aber immer nur wenige gewesen, die seiner Leitung sich hingegeben haben, die Vielen aber haben „allezeit dem heiligen Geist widerstrebt." Apg. 7, 51. 1 Kor. 10, 5. Hebr. 3, 9. 10. Röm. 10, 21. In Christo Jesu, dem Sohne Gottes und Davids, sei, so lehrt das Neue Testament, der Segen Abrahams, des Vaters der Gläubigen, wieder dem ganzen Menschengeschlecht angeboten worden. Nach dem übereinstimmenden Zeugnis des ganzen Neuen Testaments sind es aber unter allen Völkern verhältnismäßig doch wieder nur wenige, die in den Fußstapfen des Glaubens Abrahams durch die enge Pforte auf dem schmalen Weg eingehen zum Leben. Matth. 7, 13. 14. Gal. 4, 12. Dies ist der Gang des Reiches Gottes nach der klaren Lehre der Heiligen Schrift. Derselbe hat mit der Kulturgeschichte und mit den kulturhistorischen Stufen im wesentlichen wenig gemeinsam. — Der Verfasser ist überzeugt, daß er mit dieser kurzen biblischen Darstellung nichts Neues vorgebracht hat. Allein sie erschien ihm notwendig, um den Gegensatz, der in der Idee von den kulturhistorischen Stufen liegt, in ein helles Licht zu stellen.

Herbart dagegen kennt den Gott der Heiligen Schrift*) nicht, der die Welt in sechs Tagen durch sein Wort erschaffen hat. Er will nichts wissen von der Schöpfung des Menschen nach dem

*) Nur die Kirche als sozial-religiöse Anstalt will er nicht antasten sondern geachtet wissen.

göttlichen Ebenbilde; nichts von dem Fall des Menſchen; nichts von den göttlichen und ungöttlichen Trieben in ſeiner Seele und in ſeinem Geblüt; nur das Gehirn iſt ihm die Werkſtatt der Vorſtellungen, welche durch die Außenwelt erregt und gebildet werden. Nicht der eingehauchte Odem Gottes, nicht die von Gott beſonders ausgeſprochene Beſtimmung zeichnen den Menſchen aus vor dem Tiere, ſondern nur ſeine Hände und ſeine Sprache. Zwiſchen Tier und Menſch beſteht weder in dieſem noch in jenem Leben ein weſentlicher Unterſchied. Kein Wunder, daß dem großen Philoſophen trotz ſeiner tiefen pſychologiſchen Forſchungen das innere, mit Chriſto in Gott verborgene Leben der Seele (Kol. 3, 3) eine unbekannte Welt blieb. Kein Wunder, daß ſeine Anhänger den Erzeugniſſen der menſchlichen Sinne und Glieder, den äußeren Sitten und Gebräuchen, überhaupt den Merkmalen der Kultur und Ziviliſation ſo großen Wert beilegen unter Hintanſetzung der Pflege des Verhältniſſes (ihrer Schüler) mit Gott. Sie handeln dabei ganz im Sinne ihres Meiſters Herbart. Denn nicht das Verhalten des Menſchen gegenüber ſeinem Gott, nicht das Widerſtreben oder Eingehen des Menſchen auf die Gedanken und Wege Gottes bedingt nach deſſen Lehre den Entwicklungsgang des Zöglings, ſondern wie die ganze Welt im Kampf ums Daſein einem ewigen Naturprozeß unterworfen iſt, welcher in deutlich von einander unterſchiedenen Stufen verläuft, ſo bewegt ſich auch der Lebensgang des einzelnen nach den Geſetzen vorwärts, welchen die Gattung folgt. Dieſe Stufen des Welt- und Völkerprozeſſes bezeichnen nach Herbartſcher Weltanſchauung dem einzelnen die Bahn für ſeinen Entwicklungsgang; auch der einzelne hat dieſelben Stadien und Übergänge, welche die Herbartſche Schule „kulturhiſtoriſche Stufen“ nennt, zu durchlaufen. Man ſollte nun meinen, daß der menſchliche Entwicklungsgang, wenn er wie der der Welt ewigen Geſetzen gehorcht, durch die Einwirkung der Erziehung nicht weſentlich beeinflußt werden könnte, ſondern von

selbst seinem Ziel zutreiben würde. Allein dieser nach dem bisherigen durchaus nicht unberechtigten und vom Materialismus in der That gelehrten Annahme steht die Herbartsche Lehre von der Einfachheit oder vielmehr Leerheit der menschlichen Seele („sie ist," sagt Ufer, „ohne nennenswerten Inhalt") und seine Theorie von der Mechanik der Vorstellungen gegenüber. Wenn im Menschen nichts ist, als was von außen in ihn hineinkommt, so ist natürlich jeder Grad seiner Entwicklung abhängig von der Vorstellungswelt, die ihm von außen zugeführt wird. Die Vereinigung dieser beiden Theorien ergiebt mit Notwendigkeit die Lehre von den kulturhistorischen Stufen. Nach der Entwicklungslehre muß der Mensch seiner Natur nach diese Stufen durchlaufen, nach der Lehre von den Vorstellungen müssen ihm die den Stufen entsprechenden Vorstellungen nahegebracht werden, damit der Prozeß in seiner Seele leicht und gesetzmäßig sich vollziehe.

Der erziehende Unterricht kann also der Natur der Vorstellungen doch nur Hebammendienste leisten, denn dieselben wären nach dem Entwicklungsgesetz doch zur Ausgeburt gekommen, nur schwerer, langsamer und unvollkommen.

Von einem organischen Widerstand, welchen die menschliche Seele infolge einer bösen Anlage dem Erziehungsprozeß entgegenbringt, von der Möglichkeit einer Vereitelung des erziehlichen Werkes trotz gesetzmäßigen Verlaufs der Erziehung — kurz, von einer Erfolglosigkeit auch der besten erziehlichen Einwirkung — weiß die Herbartsche Pädagogik nichts. Wenn die Erziehung mißlingt, so liegt die Ursache nicht im Zögling, sondern in der Erziehung bezw. dem Erzieher. Den Zögling trifft keine Verantwortung und keine Schuld, er war ein Opfer der Mechanik der Vorstellungen. Diese Anschauung steht durchaus im Widerspruch gegen die biblische Pädagogik, wie wir sie besonders in den Sprüchen Salomos finden. Dieselbe wendet sich stets im

kategoriſchen Imperativ an den Zögling und ſtellt Leben und Tod in ſeine Wahl und Hand. Die Weisheit ladet ein, der Menſch kann folgen oder nicht. Auch Amos Comenius ſagt: „Es kann nichts in den Menſchen von außen hineingetragen werden, ſondern was er in ſich ſelbſt grundlegend beſitzt, das allein muß entwickelt werden.“ Freilich iſt die Erziehung nach der Herbartſchen Pädagogik auch kein göttliches Werk, ſondern ein menſchliches. Die Theorie iſt eine Wiſſenſchaft und die Praxis eine Kunſt. Wo bleibt da Raum für ein göttliches Eingreifen! Wenn die Erziehung des Menſchen nach kulturhiſtoriſchen Stufen verläuft, ſo ſind eben die Ziele, die zu erreichen ſind, kulturelle. Man ſucht zwar die Geſinnung des Zöglings für die Tugend zu gewinnen und zu intereſſieren, aber der Tugend ſelbſt fehlt das göttliche Ideal: „So wendet allen euren Fleiß daran und reichet dar in eurem Glauben Tugend, und in der Tugend Erkenntnis, und in ꝛc.“ 2 Petri 1, 5—7. Die Schriften der Herbartianer ſprechen zwar auch von einem idealen Chriſtus, und zwar teilweiſe im Gegenſatz zu dem geſchichtlichen, aber ſie ſehen in ihm nur das Vorbild, dem nachzuſtreben iſt, aber von einer perſönlichen Gemeinſchaft mit dem jetzt noch lebenden Chriſtus iſt nirgends die Rede. So hat die Geſinnung, die ſie durch den kulturhiſtoriſchen Geſinnungsſtoff in dem Zögling pflanzen wollen, in erſter Linie doch nur einen irdiſchen, vergänglichen Wert. Dies erhellt am deutlichſten daraus, daß den Herbartianern der bibliſche Geſinnungsſtoff eigentlich nur ein Notbehelf für die Volksſchule, ein dürftiger und wegen der bibliſchen Wunder oft unbequemer Erſatz iſt für die weit beſſeren Geſinnungsſtoffe, welche die „höheren Schulen“ in den heidniſchen Klaſſikern beſitzen. Freilich halten ſie es für ſelbſtverſtändlich, daß die Tugend oder der ſittliche Charakter auch einſt im Himmel als gute Münze gelte. Das aber beſtreitet gerade die bibliſche Pädagogik aufs entſchiedenſte. Nicht als ob der Heiligen Schrift Tugend und

Sittlichkeit überhaupt nichts gelte, aber sie anerkennt keine wahre Sittlichkeit ohne die göttliche Grundlage. Das oben angeführte apostolische Tugendregister 2 Petri 1, 5—7 baut sich auf dem Glauben auf und hat einen ganz anderen Charakter als die Tugenden, die aus der kulturhistorischen Betrachtung selbst der heiligen Geschichte hervorgehen.

Mit der Einführung kulturhistorischer Stufen und kulturhistorischer Geschichtsbetrachtung in den Religionsunterricht der Volksschule kommt die Pädagogik in Gefahr, daß sie den göttlichen Inhalt der heiligen Urkunden veräußerlicht, verflacht und vermenschlicht. Diese Gefahr ist um so ernster, je mehr dies unter dem Schein der Wertschätzung der Heil. Schrift geschieht.

Wohin diese Art Betrachtung der Heil. Schrift führen kann, davon liefert z. B. das „Lehrerheim" Nr. 40 Seite 158 Jhrg. 1886 folgende Probe: „Zu Zeiten der größten Machtentfaltung unter Salomo herrschte vom Königsthron an bis in die Tiefen der untersten Volksschichten das Gegenteil von Zucht: es war dieselbe Zeit wie in Frankreich das Zeitalter Ludwigs XIV, und es war dort wie hier derselbe Geschichtsgang: aus diesem blendenden Glanze einer durch und durch verdorbenen Zeit entfachte sich die schreckliche Flamme der Revolution." Vgl. den ganzen durch mehrere Nummern gehenden Aufsatz: „Der Altar Baals" von Haberer.

In den „Christlichen Bedenken" (Gütersloh 1888, C. Bertelsmann), lesen wir hierüber: „In immer breiterem, unaufhaltsamem Strom bringt der Welt- und Zeitgeist ins christlich-moderne Wesen ein. Auch in die Theologie. Der Kampf der sogenannten liberalen und der positiven Richtung brennt gegenwärtig, oberflächlich angesehen, lichterloh. Aber auch auf der Seite, die sich positiv nennt, ist vielfach der moderne Weltgeist herrschend, die Beugung vor dem, was die Bibel die Macht und

Weisheit dieser Welt nennt. Auf der sog. liberalen Seite wird das wenigstens offen und ehrlich eingestanden, jedenfalls kann's der Kundige leicht erkennen, daß für sie die moderne Kultur oder die moderne Weltanschauung großenteils die Gebieterin ist. Wenn ihr Geist spricht auf dem Gebiete der Philosophie, besonders der Erkenntnislehre und Metaphysik: „es giebt keine objektive Erkenntnis, Kantius dixit"; wenn er auf dem Gebiet der Naturwissenschaft und Naturphilosophie diktiert: „Wunder rein unmöglich für einen gebildeten Menschen zu glauben," oder gar: „Die Menschen stammen vom Affen und der Affe vom Urschleim" — so antwortet demütig die Magd, die einst Herrin war, Theologie genannt: „Du hast recht, mindestens widersprechen wir nicht, diese Fragen gehen eigentlich die Theologie gar nichts an." Aber auch viele von denen, die bona fide auf die Rechte sich stellen zu können glauben, beugen sich tief vor der modernen Weltweisheit; und ihre Theologie erhebt den Anspruch, beides zu sein, Weisheit vor Gott und Weisheit vor der Welt! Alles das ist wieder echt modern. Der christliche Glaube — die wahre Weisheit, die echte Philosophie — gewiß, aber nach des Apostels Wort doch nur für die, so da geistlich sind. Nein, nein, heißt es, auch rein philosophisch, rein voraussetzungslos untersucht, auch für moderne Welt- und Kulturmenschen läßt sichs beweisen, daß der Glaube die höchste Vernunft ist. Und der Apostel hat gesagt, er sei Narrheit für die Weltweisen! Viele modern-positiven Theologen machen besonders gern in der modernsten Wissenschaft, der der Natur; sie beweisen, daß sie mit der Bibel stimmt, selbst die Geologie mit Genes. 1! Was die Fachmänner über die theologischen Dilettanten denken, kann man sich vorstellen. Der Apostel aber sagt, daß die Welt durch Gottes Wort fertig ist, erkennt man nur mit dem Glauben. Eine andere moderne Lieblingswissenschaft hat es vollends über die modernen, auch manche

modern positiven Theologen gewonnen, das ist die Kritik. Unkritisch sei um keinen Preis, du moderner Theologe, sonst bist du verloren. Schneide nur zu mit deinem Seziermesser, schneid nur tief hinein in das Fleisch, ja auch ins Mark des heiligen Bibelbuches, d. h. dann, wenn die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Schrift wesentlich eine kritische ist, die Heilige Schrift, und zwar nach Inhalt und Bedeutung, etwas wesentlich anderes wird, als sie nach dem Glauben der Kirche sein soll, das kann doch niemand leugnen." (Christliche Bedenken Seite 45 ff.)

Die Forderung der Herbart-Zillerschen Pädagogik das Fortschreiten des Lehrstoffs auf dem Lehrplan der Schule nach kulturhistorischen Stufen anzuordnen, hat also nur dann Berechtigung, wenn man die biblische Weltanschauung aufgiebt und sich der Darwinischen anschließt, in deren Geleise auch die sogenannte neuere „wissenschaftliche Kritik" der biblischen Urkunden sich fortbewegt.

Delitzsch sagt in der Einleitung zum „Kommentar der Genesis" über die letztere: „Es ist falsch, wenn Duhm u. a. m. die mosaische Zeit zu einem armen, dürftigen Anfang nach der Darwinischen Schablone macht."

Wellhausen fordert ganz übereinstimmend mit den kulturhistorischen Stufen für die ganze Geschichte Israels wie für seine Religion und Gesetzgebung das Gesetz der Entwicklung von unten her, aus primitiven urwüchsigen Zuständen heraus, so wie das Volk selbst aus der Verschmelzung mit den semitisch-heidnischen Bruderstämmen und nicht aus dem echten Abraham-Jakobsstamme hervorgegangen sein soll. „Dieser Entwicklung des Volkes von unten nach oben, d. h. aus unvollkommenen Urzuständen zu höheren Kulturstufen empor, entspricht die von Wellhausen postulierte Entwicklung der Tradition bezw. des Kanon. Wellhausen erklärt geradezu nicht bloß die „mechanische Zerlegung", sondern

den Nachweis einer „stufenweisen Entwicklung der Tradition als Phasen eines lebendigen Prozesses“ für die Aufgaben der Kritik.“ (Naumann.) Diese Entwicklung denkt sich Wellhausen wie Ziller geradlinig von unten nach oben, so daß alle Unebenheiten, alle Krümmungen und Rückbildungen beseitigt werden. Hienach sehen sie in dem Zustand der Richterzeit den gegebenen historischen Anfang, nicht aber eine Rückbildung mosaischer Zustände. „Darin besteht die Geschichtskonstruktion Wellhausens nach religions-philosophischer Doktrin.“ Daß sich das Völkerleben thatsächlich wie Ebbe und Flut bewegt, daß nach Zeiten des mächtigen Vorwärts- und Aufwärtsstrebens die Ebbezeiten des Stillstandes und der rückläufigen Bewegungen folgen wie z. B. in der deutschen Geschichte nach dem 30jährigen Krieg, scheint den Verfechtern der kulturhistorischen Stufen zu entgehen. Dr. Göpfert z. B. sucht in seiner „Rechtfertigung“ im Gegensatz zu Wellhausen den Beweis zu liefern, daß die Richterstufe doch eine höhere Kulturstufe darstelle als die Zeit Abrahams, weil die Richterzeit kein Beispiel eines so „naiven, kindlichen Glaubens und Gehorsams“ biete wie die Patriarchenzeit. Für ihn giebt es also keine „Fußstapfen des Glaubens Abrahams,“ kein Ebräer 11 und 12.

Das Ergebnis der bisherigen Untersuchung führt uns also aus religiösen Gründen zur Ablehnung der Forderung der kulturhistorischen Stufen. Dieselben können nie als maßgebendes Prinzip bei der Gliederung des Lehrplans und bei der Anordnung des Lehrstoffs zur Anwendung kommen.

Die Forderung ist aber auch aus pädagogisch-psychologischen Gründen nicht stichhaltig. Hören wir darüber eine Autorität, den Herrn Professor Strümpell in Leipzig. Derselbe sagt in seiner „Psychologischen Pädagogik“ Seite 159: „Man darf kein schon vorher festgestelltes Schema der Entwicklung des Kindes zu Grunde legen, welches entweder aus vermeintlichen Erfahrungen

entlehnt oder a priori aus philosophischen Prinzipien konstruiert wäre. Man könnte meinen, daß die ersten historisch nachweisbaren Kulturzustände des Menschengeschlechts auf entsprechende erste Anfänge in dem Seelenleben unsrer Kinder hinwiesen und von dort aus der Fortbildungsgang der ersteren auch ein Leitfaden für den Weg der letzteren sei. Was wir von den sogenannten ersten Kulturzuständen des Menschengeschlechts kennen, sind immer nur äußere Werke, wie Bauten, Gerätschaften, Waffen, Werkzeuge, Schmucksachen, Verehrungsbilder und anderes. Wir können zwar mit Sicherheit auf gewisse entsprechende Geisteseigenschaften der damaligen Menschen schließen, wie etwa darauf, daß sie eine kleine Portion von Kenntnissen, von Verstandesthätigkeit, von Geschicklichkeit oder gewisse religiöse Vorstellungen müssen gehabt haben. Allein das, was wir hiemit geschlossen haben, ist doch immer schon weit von den ersten Anfängen entfernt, aus denen es entsprungen ist, und steht schon ziemlich hoch über dem, was ihm noch vorhergegangen sein muß. Andrerseits gewährt es auch keinen hinreichenden Maßstab für die inneren Vorgänge in der Seele der damaligen Menschen, von deren Bewußtseinsinhalten und größerem oder geringerem Umfange wir dadurch nichts Sicheres erfahren." Nachdem der Verfasser dies mit Beispielen belegt hat, fährt er fort: „Dies alles beweist nur, daß Menschen allerdings überall Menschen sind und waren, aber auch, daß die Annahme einer sogenannten stufenartigen und in ihrer Succession an eine ganz bestimmte Reihenfolge gebundenen Ausbildung des menschlichen Geistes gleichfalls unzulässig ist. Daraus folgt auch noch, daß eine höchst ungleiche und unebene Ausbildung zu verschiedenen Zeiten, in verschiedenen Altern, in verschiedenen Gebieten das Wirkliche ist und immer gewesen sein wird. Es giebt keine für alle Menschen gültige allgemeine Regel der Succession ihrer Bildung, wie so etwas im Pflanzen- und Tierleben aller-

dings für die Entwicklung des Keimes zum ganzen und vollständigen Organismus stattfindet. Es ist nur ein logisches Bedürfnis, welches sich dadurch befriedigt, daß die Reflexion aus verschiedenen Zeiten und von verschiedenen Personen die einzelnen Bildungsinhalte entlehnt und diese dann nach einer gewissen Wertschätzung aneinander reiht, wonach es den Anschein annimmt, als ob das eine als ein weniger wertvolles auch das erstere und frühere und ein anderes als ein höherstehendes auch das spätere und nachfolgende sei oder gewesen sein müsse. Die Wirklichkeit entspricht aber diesem Schema nicht, sondern zeigt in unzähligen Fällen, daß in dem Einzelmenschen selbst die größten Sprünge und Verschiedenheiten bald gleichzeitig bald nacheinander auftreten können."

„Noch weniger zulässig als der eben besprochene Weg würde ein von Prinzipien a priori ausgehendes Verfahren sein. Die Philosophie hat das Experiment gemacht, die Entwicklungsgeschichte des Menschengeschlechts nach ihrem Gesamtinhalt in große Perioden und Abfolgen zu teilen mit Zugrundelegung eines Begriffsschemas, welches dem inneren Entwicklungsgange des Weltgeists entlehnt sein sollte. Solche Auffassungen und Darstellungen pantheistischer Systeme der Philosophie neuerer Zeit glauben wenigstens in großen Zügen das der Kulturentwicklung zu Grunde liegende Gesetz verzeichnen zu können. Ein Schritt vom ganzen auf den einzelnen liegt dann nahe, was jedesmal soviel bedeutet, wie wenn man eine große Zeichnung im kleinen wiederholt. Ich meinerseits kann diesen Versuchen, abgesehen von den oft erheblichen und beachtenswerten Gedanken, die dabei abfallen und dem Vergnügen, welches jede geistreiche Auffassung der Welt gewährt, keinerlei dauernden Wert zuschreiben und lehne sie insbesondere auf dem Gebiet der Pädagogik vollständig ab. Dies geschieht schon aus dem Grunde, weil man in der Welt der kleinen Vorgänge mit

allgemeinen Denkformen nichts ausrichtet und man deshalb, wenn es auch wirklich, was übrigens nicht der Fall ist, ein allgemeines Entwicklungsschema der Menschenkultur gäbe, hiervon doch ganz und gar absehen muß, sobald man ein Verständnis dieser kleinen Vorgänge und eine Handhabe für einen erfolgreichen Angriff auf sie haben will." So urteilt ein entschiedener Herbartianer! Demselben schließt sich Dr. Frick an, der gegen die kulturhistorischen Stufen noch andere Gründe als Prof. Strümpell geltend macht: „Man hat mit Recht an dem Namen Gesinnungsunterricht Anstoß genommen, auch gegen die Stufenfolge eingewendet, daß sie keineswegs den gesamten kulturgeschichtlichen Inhalt erschöpfe, und gegen die Auswahl, daß sie willkürlich sei. Wir lehnen daher mit Stoy und sämtlichen Referenten, welche dieser Sache gedenken, die Einführung eines solchen Gesinnungsunterrichtes ab."

Die kulturhistorische Betrachtungsweise ist zwar in unserer Zeit Modesache. J. Lessing schreibt in Westermanns Monatsheften 1883, 1: „Unsere Zeit liebt es, sich zu versenken in das Leben früherer Jahrhunderte. Wir begnügen uns nicht damit, die großen historischen Persönlichkeiten, die welterschütternden Ereignisse in ihrer Bedeutung für die Geschichte der Mit- und Nachwelt zu erforschen. Über die großen historischen Vorgänge hinaus gehen wir zum Studium des häuslichen Lebens; das bürgerliche Wohnhaus in allen seinen Teilen, Kleidung, Lebensgewohnheiten aller Stände werden erforscht, aus den losen Bruchstücken, welche ein günstiger Zufall erhalten, aus Papieren und Briefschaften, die aus alten Familienarchiven mühsam hervorgesucht und entziffert werden, wird das Bild früherer Zeiten wieder aufgebaut, mit Freuden wird jeder neue Pinselstrich begrüßt, den man einzusetzen vermag; der kulturhistorische Roman sucht uns halb spielend halb lehrend um Jahrhunderte zurückzuversetzen, für das historische Genrebild verwendet der Maler

einen Fleiß, auf das Studium der Schuhschnallen und Degengriffe, welchen er kaum den vollendet schönen Gebilden der alles schaffenden Natur widmete. Wohin wir sehen, auf dem weiten Gebiete historischer und litterarischer Forschung, von überall her werden die Bausteine zusammengetragen zu einer großen Kulturgeschichte der Menschheit. Diese kulturhistorische Strömung ist unserer Zeit ganz eigentümlich." Auch die Pädagogik ist von derselben ergriffen worden. Von diesem Gesichtspunkt aus betrachtet, stünde also die Zillersche Richtung ganz auf der Höhe der Zeit. Ob aber die Volksschule ein geeignetes Bett für diese Strömung darbietet, ist eine andere Frage.

Sieht man nun ab von den religiösen und philosophischen Grundlagen, auf welchen die kulturhistorischen Stufen sich aufbauen, und betrachtet die Zillersche Anordnung des sogenannten „Gesinnungsstoffs" im einzelnen praktisch, so findet man in der Ausführung doch manches Brauchbare, das sich rechtfertigen und verwerten läßt. Die Idee der kulturhistorischen Stufen fordert in erster Linie die Auszeichnung des Religionsunterrichts (unter dem Namen „Gesinnungsunterricht") als Zentralunterrichtsfach für die ganze Schulzeit d. h. für alle Schuljahre des Zöglings. Dr. Frick fügt dem obigen ablehnenden Zitat bei: „Man wird sich durch Voreingenommenheit nicht bestimmen lassen dürfen, diese Einseitigkeit ebenso einseitig ganz beiseite zu schieben." In der württb. evangelischen Volksschule hat der Religionsunterricht in seinen verschiedenen Zweigen bisher schon als Zentrum des gesamten Schulunterrichts gegolten. Wenn die Zillersche Pädagogik neue Impulse zur Befestigung dieser Grundanschauung der evangelischen Volksschule giebt, so können wir dieselben nur freudig begrüßen und die Forderung als vollberechtigt anerkennen. Unsere Volksschule braucht ein solches Zentrum, einen unerschütterlichen Leuchtturm, der sie mitten in den brandenden

Wogen der Zeit unentwegt rückwärts auf ihren Ursprung und vorwärts auf ihr Ziel hinweist.

Die kulturhistorischen Stufen fordern ferner für jede Altersstufe einen Unterrichtsstoff von bleibendem Wert. Ziller sagt hierüber in seiner Grundlegung: „Die durch den Unterricht angeleiteten und begonnenen Studien, alles, was den Knaben beschäftigt hat, muß auch für die höhere Bildungsstufe des Jünglings und Mannes noch einen Wert haben, so daß er stets von neuem mit Interesse dazu zurückkehren oder wenigstens in der Erinnerung gern dabei verweilen kann; und mit Rücksicht darauf, daß das einmal möglich ist, sind die Unterrichtsgegenstände zu wählen und zu behandeln." Dr. Kern drückt die Forderung in § 29 seines Grundrisses kurz so aus: „Es darf nichts gelernt, memoriert, dargeboten werden, was nur einen augenblicklichen, vorübergehenden Wert hat."

Im Zusammenhang mit dieser letzten steht nun die Hauptforderung der kulturhistorischen Stufen: Der Stoff für den Gesinnungsunterricht muß für jede Altersstufe ein bedeutendes in sich zusammenhängendes Ganze darstellen. Dieses Ganze muß so erschöpfend und lebensvoll behandelt werden, daß der Schüler nicht mit Stoff überladen wird und am Schluß der Altersstufe das Bewußtsein eines wirklichen, geistigen Besitzes hat, dessen Verwertung ihm jederzeit zur Verfügung steht. Das Stoffganze für jede folgende Altersstufe muß sich organisch an das vorhergegangene anschließen, damit die Gedanken schnell und leicht an den gewonnenen und erzeugten Vorstellungsreihen sich hin- und herbewegen können. Wenn dieses Stoffganze keine „kulturhistorische Stufe" sondern einen der betreffenden Altersstufe angemessenen Abschnitt aus der heiligen Geschichte vorstellen soll, wenn sich dann so Abschnitt an Abschnitt reiht und dieselben zuletzt zu einem geordneten Unterrichtsgang für sämtliche Altersstufen sich

zusammenschließen, so läßt sich der Gedanke recht wohl für unsere Volksschule verwerten und fruchtbar machen.

Der Unterricht in der biblischen Geschichte nach konzentrischen Kreisen ist Lehrern und Schülern längst entleidet. Alle die Gründe, welche die Herbartianer gegen dieselben geltend machen, sind vollberechtigt, während Dr. Bartels mit seiner Verteidigung derselben nur der Bequemlichkeit der Schuldirektoren das Wort redet. Die konzentrischen Kreise haben eine bestechende Einfachheit, einen leicht zu übersehenden Mechanismus, es fehlt ihnen jedoch das Gesetz und die Kraft des Lebens. Wo giebt es z. B. in der Natur irgend ein lebendiges Wesen, Pflanze oder Tier, zu dem jedes Jahr von außen her ein neues Stück sich fügt; nur im Steinreich, bei toten Körpern, kommt dieses mechanische Wachstum vor.

Es ist wahr, daß die konzentrischen Kreise in der biblischen Geschichte Brocken bieten und nichts Ganzes, Brocken, die gerade groß genug sind, um gleich durch den ersten den Appetit für alle folgenden vorweg zu verderben.

Es ist wahr, daß bei der Verteilung aller biblischen Geschichten auf ein oder zwei Jahre keine einzige derselben so eingehend behandelt werden kann, wie ihr Zweck es verlangt.

Es ist wahr, daß durch diese Verteilung, die jedes folgende Jahr den Stoff des früheren zu wiederholen hat, Lehrer und Schüler überladen und überbürdet werden. Von einem naturgemäßen Lernprozeß nach den beiden Hauptakten der Apperzeption und Abstraktion bezw. den formalen Stufen kann da keine Rede sein.

Es ist wahr, daß das alljährliche Erzählen und Behandeln bereits bekannter Geschichten das Interesse des Schülers abstumpft.

Es ist wahr, daß aus allen diesen Gründen eine Freudig-

keit beim Unterricht nicht aufkommen kann, weil des Lehrers Gewissen durch die unnatürliche Vorschrift der konzentrischen Kreise beständig bedroht ist.

Zerlegt man dagegen die biblische Geschichte in mehrere größere Abschnitte und teilt jeder Altersstufe einen solchen zu, daß jeder Abschnitt nur einmal, aber erschöpfend, behandelt wird, so kann der Lehrer mit Lust und Ruhe arbeiten, und die Schüler werden bei naturgemäßem methodischem Fortschritt das Dargebotene mit vollem Interesse auffassen und sich einprägen. Auf die Vorteile, welche den konzentrischen Kreisen nachgerühmt werden, daß sie nämlich Gelegenheit zur Wiederholung und zu einer immer höheren Behandlungsart bieten, kann man ohne Schaden verzichten, da der innige Zusammenhang der biblischen Geschichte, die vielen Parallelstellen und das häufige Zurückgreifen späterer Geschichten und Stellen auf frühere (worunter besonders die messianischen A. T. Weissagungen und die N. T. Erfüllung zu nennen sind) zahlreiche Anlässe zu interessanten Wiederholungen auf dem Wege der Abstraktion bieten, die viel fruchtbarer sind als das mechanische Wiedererzählen bei den konzentrischen Kreisen.

Wer die „kulturhistorischen Stufen" als solche ablehnt, wird sich natürlich auch nicht an die Zillersche oder Reinsche Stoffverteilung gebunden fühlen. Die Zillerianer halten zwar mit einer Zähigkeit daran fest, die beinahe einen komischen Eindruck macht. Die ernsten Bedenken, welche Männer wie Dörpfeld u. a., die dem Herbartianismus nahe stehen, in wohlmeinender Absicht und auf Grund tiefer Einsicht und reicher Erfahrung gegen die kulturhistorische Anordnung des Stoffes geltend machten, wurden von den strengen Zillerianern nicht berücksichtigt. Es ist, als ob sie von der fixen Idee befangen wären, ihr Meister Ziller habe die acht kulturhistorischen Stufen, mit Märchen und Robinson an der Spitze, infolge göttlicher Inspiration gelehrt, und

als ob die ganze Pädagogik Herbarts und Zillers mit denselben stehe nnd falle.

Dieser pädagogische Eigensinn tritt gleich beim ersten und zweiten Schuljahr auffallend hervor. Ziller und seine Anhänger fordern als Gesinnungsstoff für das erste Schuljahr 12 Grimmsche Märchen und für das zweite die Robinsonserzählung. Wir wollen weder mit den Zillerianern in die übertriebenen Lobpreisungen dieser Stoffe einstimmen noch den Hohn und Spott der Gegner vermehren, aber soviel steht auch für uns fest: Märchen und Robinson taugen nicht zu einem „Vorkursus" für die biblische Geschichte, und noch weniger können sie als alleiniger Stoff für den Religionsunterricht zweier Schuljahre gebraucht werden.

Die Zillerianer behaupten, eine erfolgreiche Behandlung der biblischen Geschichte sei in den beiden ersten Schuljahren unmöglich. Man begegne zu vielen und zu großen materiellen wie sprachlichen Schwierigkeiten. Wenn dies wirklich ihre ehrliche Meinung ist, wenn wir nicht annehmen wollen, die vorgeblichen Schwierigkeiten bieten ihnen den willkommenen Vorwand zur Voranstellung ihres unterlegten Märchen- und Robinsonszeitalters, so bleibt uns nichts übrig, als Behauptung gegen Behauptung, Erfahrung gegen Erfahrung zu setzen und zu sagen: Die heil. Schrift ist reich an Erzählungen, die für den Religionsunterricht bei Kindern von 6—8 Jahren einen apperzipierbaren Stoff zu geeigneter Behandlung darbieten, ohne daß man deswegen genötigt wäre, die Wiedenmannsche Manier nachzuahmen. Es handelt sich in den beiden ersten Schuljahren nicht in erster Linie um die Abstraktion von moralischen Sätzen aus Märchen und Robinson, sondern um die Mitteilung heiliger Thatsachen aus der göttlichen Offenbarung, um das Kind im Glauben mit seinem Gott zu verbinden. Das kindliche Gemüt ist in diesem Alter

für göttliche Dinge offener und empfänglicher als in spätern Jahren, und wo die Darbietung den rechten Takt findet, da wird das Wort Gottes auch an diesen Kleinen seine Kraft beweisen.

Was erregt z. B. das Interesse der Kinder in diesem Alter mehr als Antworten auf die Frage „Wer?“ Wer hat die Welt gemacht? Wer hat den Himmel gemacht? Wer hat das Meer gemacht? Wer hat die Sonne, den Mond, die Sterne, die Vögel, die Fische u. s. w. gemacht? Und um hier gleich die Konzentrationsidee hereinzuziehen: wo giebt es irgend eine Erzählung, die für die Naturkunde mehr und schöneren Stoff zur Anlehnung an die biblische Geschichte darbietet als die Geschichte von der Schöpfung? Warum übergehen überhaupt die Zillerianer die kulturhistorische Urstufe des Menschengeschlechts, wie sie uns 1 Mose K. 1—11 so überaus anschaulich und naturgetreu beschrieben ist? Da steckt eben der Dorn im Fleische. Diese Urgeschichte des Menschengeschlechts paßt nicht zu Herbarts Entstehungstheorie, deswegen läßt man sie lieber weg oder schmuggelt sie bei Sodoms Untergang ein. Die Erzählungen, welche wir in den 11 ersten Kapiteln der Bibel finden, entsprechen allen psychologischen Anforderungen, welche die Herbartianer an einen Gesinnungsstoff für Kinder im ersten Schuljahr stellen. Wir kommen nicht in Verlegenheit, wenn wir aufgefordert werden, folgende biblische Geschichten nach den Formalstufen bei Kindern des 1. Schuljahrs zu behandeln: 1. Die Schöpfung; 2. den Sündenfall; 3. Kain und Abel; 4. Die Patriarchen, besonders Henoch; 5. Noah und die Sündflut; 6. den Turmbau zu Babel. — Diese sechs biblischen Geschichten möchten wir als religiösen Gesinnungsstoff für das Sommerhalbjahr des ersten Schuljahrs empfehlen; für das Winterhalbjahr dagegen aus dem Neuen Testament: 1. Gabriel und Zacharias; 2. Johannes d. T. Geburt; 3. Gabriel und Maria; 4. Die Geburt Jesu; 5. Die Dar-

stellung Jesu; 6. Die Weisen aus dem Morgenland; 7. Der zwölfjährige Jesus.

Unsere Abneigung gegen die Märchen wendet sich nicht gegen dieselben überhaupt, sondern nur wider ihre Einführung als Stoff für den Religionsunterricht. Die beiden ersten Schuljahre bieten in günstiger gestellten Schulen neben der biblischen Geschichte noch Raum zur Behandlung der Zillerschen oder Reinschen Märchen. Da die Verfasser der „Schuljahre" vom 3. Schuljahr an ohnehin einen doppelten geschichtlichen Faden einführen, so ist nicht recht einzusehen, warum derselbe nicht gleich mit dem ersten Schuljahr beginnen und alle Altersstufen durchziehen soll.

Fürs zweite Schuljahr fordern die Schüler Herbarts die Behandlung der Robinsonserzählung als Gesinnungsstoff. So wenig die Märchen als Lehrstoff für den Religionsunterricht sich eignen, ebensowenig der Robinson. Sie paßt auch nicht für 7—8jährige Kinder, selbst in der Reinschen Bearbeitung nicht. Da in Württemberg die Schulzeit erst mit dem 7. Jahre beginnt, so könnte man überlegen, ob das 2. Schuljahr, also das 8.—9. Lebensjahr, nicht ebenfalls noch zu früh sei. Sollen die Schüler das erforderliche Interesse für dieselbe haben, so muß man sie annähernd dem Alter zuweisen, das dem Robinson angedichtet ist, als er das väterliche Haus verließ. Die Ziller-Reinsche Forderung überhaupt, welche die Verwertung der Robinsonserzählung verlangt, ist übrigens nicht unberechtigt, denn eine vieljährige Erfahrung lehrt, daß die Kinder große Freude an der Erzählung haben. Freilich ist es ebenso erfahrungsmäßig, daß gerade das Abenteuerliche an ihr das jugendliche Interesse am meisten reizt, während das Kulturelle, auf das die Ziller-Reinsche Pädagogik den meisten Wert legt, nicht selten ganz von ihnen übergangen wird, weil ihre Erwartung zu sehr am geschichtlichen Faden hängt.

Wenn die Robinsonerzählung vom 2. ins 3. Schuljahr verlegt wird, so kommt sie gewiß noch früh genug zur Behandlung.

Welcher biblische Stoff aber eignet sich als religiöser Lehrstoff fürs 2. Schuljahr? Die Antwort ist sehr einfach: Die Fortsetzung des im 1. Schuljahr Angefangenen: im Sommerhalbjahr die Geschichte Abrahams, Isaaks, Jakobs und Josephs; im Winterhalbjahr die Leidensgeschichte Jesu. Daß die Patriarchengeschichte der Urgeschichte nachfolge, ist so natürlich, daß es einer näheren Begründung nicht bedarf; aber daß die Leidensgeschichte Jesu seiner Jugendgeschichte nachfolgen soll, scheint auffallend zu sein. Folgende Gründe wollen wir dafür geltend machen. Zunächst gehört die Leidensgeschichte zum Kirchenjahr, welches dem Kinde schon in diesem Alter entgegentritt. Sodann sehen die Kinder die Leidens- Kreuzes- und Todesgestalt Jesu häufig auf Gemälden und an Kruzifixen; ihr Interesse wird dadurch erregt, sie wollen wissen, was dieselben bedeuten. Im Elternhaus wird ihnen die Leidensgeschichte Jesu früher erzählt als andere Thatsachen aus dem Leben Jesu. Die Hervorhebung der Leidensgeschichte Jesu stimmt überein mit der evangelischen Anschauung unserer Kirche, wie sie denn auch mit der Jugendgeschichte Jesu den Hauptinhalt des zweiten Hauptartikels im apostolischen Glaubensbekenntnis bildet. Endlich werden die Kinder von der Leidensgeschichte Jesu in ihrer plastischen und einfachen Gestalt mehr angesprochen als von manchen Erzählungen aus seinem Leben. Wer die Leidensgeschichte Jesu bei Kindern des 2. Schuljahrs klar, kindlich und würdig zu behandeln versteht, der malt in ihre Seele ein Bild, das keine Zeit und kein Unglaube mehr zu verwischen vermag. Damit ist aber eine Hauptforderung des erziehenden Unterrichts erfüllt.

Mit diesen Vorschlägen wäre ein Vorwurf beseitigt, welcher den Forderungen der kulturhistorischen Stufen fast allgemein ge-

macht wird, nämlich der, daß durch die Märchen und die Robinsonserzählung den auf Christi Namen getauften, in den christlichen Geist eingetauchten und der christlichen Gemeinde angehörigen Schülern die Heilsthatsachen der christlichen Religion zu lang vorenthalten werden. Die Zillersche Schule sucht zwar diesem zugestandenen Mangel durch Abhaltung von sonn- und festtäglichen Erbauungsstunden abzuhelfen. Allein abgesehen davon, daß diese Stunden wohl kaum werden allgemein eingeführt werden, könnten solche doch nur auf Grund der Bekanntschaft mit der biblischen Geschichte stattfinden, denn jede christliche Erbauung setzt eine gründliche Kenntnis der Heilsthatsachen voraus.

Den Märchen im ersten Schuljahr entsprechend wird es sich empfehlen, für das zweite eine kleine Anzahl geschichtlicher Volkssagen auszuwählen und zur Anbahnung des eigentlichen Geschichtsunterrichts in angemessener Weise zur Behandlung zu bringen. Die Zillerianer schreiben den Thüringer Sagen, die sie ins 3. Schuljahr verlegen, allgemeine Bedeutung zu. Wir bestreiten dies entschieden, da jeder deutsche Volksstamm seine eigenen heimatlichen Volkssagen hat, die meistens mit dem regierenden Fürstenhaus zusammenhängen. (Vgl. Die Sagen über die Entstehung des Hauses Württemberg.) An solche einheimische Volkssagen ließe sich sodann die Heimatkunde leicht und eng anschließen.

Dem dritten Schuljahr würde die Geschichte Moses und Josuas und nebenher die Robinsonserzählung zugeteilt. Die übrigen Schuljahre könnten ihre biblischen und geschichtlichen Lehrstoffe dem Ziller-Reinschen Lehrplan entsprechend anordnen.

Da unsere württembergischen Volksschulen eigentlich nirgends achtklassig sind und der Ziller-Reinsche Lehrplan für solche berechnet ist, so wäre eine gründliche und durchgreifende Umarbeitung der „acht Schuljahre" unbedingt geboten, wenn unsere Schulen den Forderungen, welche die kulturhistorischen Stufen

selbst in der oben näher begründeten und bezeichneten Modifikation und Einschränkung in sich befassen, durch praktische Verwirklichung nachkommen wollten.

III. Welche Forderungen stellt die Lehre von der Konzentration des Unterrichts an die Anordnung des Unterrichtsstoffes und inwiefern sind dieselben begründet?

Wenn die Herbart-Zillersche Pädagogik in erster Linie einen Lehrplan fordert, welcher den „**Gesinnungs**"- oder wie wir sagen wollen — **Religionsunterricht** vor allen andern Fächern auszeichnet und seinen Gang nach kulturhistorischen Stufen anordnet, so liegt darin eine andere ebenso durchgreifende Forderung, nämlich die, daß alle übrigen Unterrichtsgegenstände mit dem Religionsunterricht in Beziehung zu treten haben. Die Beziehung ist eine innere und eine äußere. Die innere fordert, daß der Geist und die erziehende Absicht, welche im Gesinnungsunterricht walten, auch den übrigen Unterricht beherrschen. Der ganze Unterricht muß also ein erziehender Unterricht, ein Gesinnungsunterricht im weiteren Sinne sein, der das pädagogische Ziel unverrückt im Auge behält und demselben zustrebt.

Die äußere fordert, daß der Gang d. h. die Anordnung des Lehrstoffs in sämtlichen Unterrichtsfächern nach dem Lehrstoff, wie sie der Gesinnungsunterricht in den kulturhistorischen Stufen darbietet, sich richte. Hienach müßte der Lehrplan acht vollständige Kulturbilder enthalten, die neben dem Geschichtlichen (Geschehenen) mit allem ausgestattet und illustriert wären, was für die jedesmalige Zeit- bezw. Altersstufe aus den Gebieten der Naturkunde,

der Erdbeschreibung, der Sprache, der Mathematik, des Zeichnens und Gesangs zur Ergänzung herbeigezogen werden könnte. Der kulturhistorische Zustand der verschiedenen Stufen oder Perioden bildet somit den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts und jedes Fach hat seinen Beitrag zur möglichst getreuen Darstellung des Zeitbildes zu liefern. Die strenge Durchführung dieser Idee würde demnach fordern, daß einerseits nichts gelehrt werde, was nicht zur Vervollständigung der Kulturbilder gehört, daß aber auch andererseits kein wesentliches (charakteristisches) Merkmal zurückbleibe und fehle. In der Konsequenz dieser Idee liegt somit die Konzentrierung des Unterrichts auf die Wiederholung der Kulturgeschichte im kleinen. Wenn die Zillersche Pädagogik bis zu diesem Punkt noch nicht vorgeschritten ist, so sind es nur praktische Erwägungen, die sie daran hindern; die Kulturgeschichte bildet doch das Zentrum des gesamten Schulunterrichts. Im Prinzip liegt jedenfalls ein vollständiges Abhängigkeitsverhältnis; nur ist der Weg zur konsequenten Durchführung desselben in der Praxis noch nicht gefunden. Dr. Göpfert sagt in einer Rechtfertigung Seite 61 und 62 hierüber: „Es wird behauptet, die Gesinnungsstoffe bieten nicht so viel Gelegenheit zur Anknüpfung, daß ein vollständiger Ausbau der einzelnen Fächer erwartet werden könnte. Dagegen ist zu sagen: abgesehen davon, daß doch erst der vollständig durchgebildete Lehrplan abgewartet werden muß, ist diese Befürchtung insofern unbegründet, als wir die Entwicklung der Menschheit in ihren Hauptzügen in der Schule gewissermaßen im kleinen vorführen wollen und demgemäß alle wichtigen Gebiete, z. B. der Geographie, der Naturgeschichte u. s. w., berühren müssen. Denn der Einfluß, den die Beschaffenheit der Erdoberfläche und ihrer Erzeugnisse und Bildungen auf die Menschen, zumal in Zeiten der Weiterbildung, des Fortschrittes, ausübte, ist ja gerade das Wichtige

bei diesen Disziplinen; deshalb sind sie auch nur, wenigstens in der Volksschule, insoweit zu behandeln, als sie für die Menschen von Wert waren oder noch sind. Das Wertvolle wird also gerade durch unsere Anordnung in den Vordergrund gestellt, das Unwichtige aber ausgeschieden. Mit größerem Rechte wäre demgemäß von einer Förderung der übrigen Disziplinen zu sprechen." Daraus erhellt, daß der Herbart-Zillerschen Pädagogik der Vorwurf einer Mißachtung der übrigen Wissensgebiete mit Recht nicht gemacht werden kann. Eine solche ist schon durch die Herbartsche Lehre von den Vorstellungen ausgeschlossen, welch letztere eher zu einer Überschätzung des Wissens führt. Die radikale Umwälzung, welche die Forderung der kulturhistorischen Stufen auf den Lehrplänen der Schulen herbeizuführen droht, wird wesentlich eingeschränkt durch die Art und Weise, wie die Ziller-Reinsche Konzentration in der Wirklichkeit zur Ausführung kommt. Wir finden auf den Zillerschen Lehrplänen alle unsere alten Bekannten, die wir auf unsern Lehr- und Stundenplänen längst gewohnt sind, in anderer — und man muß zugestehen — natürlicher Gruppierung wieder. Dies erhellt schon aus der ersten Forderung: „Der Zweck der Erziehung als Bildung zu voller Lebenstüchtigkeit fordert unmittelbar die Gewinnung eines reichen Vorstellungskreises — Wissens und Könnens — und damit die Aufnahme der weiteren sachlichen, formalen und sprachlichen Unterrichtsfächer in den Lehrplan."

Die Berechtigung der verschiedenen — sagen wir weltlichen — Schulfächer neben dem Religionsunterricht wird ja heutzutage nicht mehr bestritten. Ihr Bürgerrecht gilt als gesichert und unanfechtbar. Es kann sich höchstens noch um das Wieviel? in den einzelnen Fächern oder um die Zweckmäßigkeit der Aufnahme neuer handeln. Die Herbart-Zillersche Pädagogik stellt aber noch eine andere Frage in den Vordergrund, nämlich das Warum?

Sie will den Bedürfnissen der Zeit, also materiellen Gründen, die Entscheidung in dieser Frage durchaus nicht zugestehen. Dörpfeld sagt mit Bezug auf die Berechtigung der verschiedenen Unterrichtsfächer in der Schule: „Der richtige Lehrplan, dessen Richtigkeit theoretisch nachgewiesen ist, würde vor 100 und 300 Jahren ebensogut richtig gewesen sein, als er nach abermals 100 oder 300 Jahren noch richtig sein wird. Seine Richtigkeit würde sich aber auch darin beweisen, daß alle Schulinteressenten sich dabei wohl bedient fänden." Wenn die Herbart-Zillersche Pädagogik die naturgemäße Bildung des Menschen als den einzig richtigen Grund für die Aufnahme der verschiedenen Wissensstoffe aufstellt, so hat sie damit das Richtmaß 1. für die Berechtigung ihrer Aufnahme, 2. für die Begrenzung ihrer Ausdehnung, und 3. für ihren Rang und ihr gegenseitiges Verhältnis gefunden. Es ist dies wirklich eine wichtige Errungenschaft der Pädagogik, die allgemeine Anerkennung verdient. Die naturgemäße Ausbildung des Zöglings fordert die Bekanntschaft mit den Ergebnissen der bisherigen Arbeit des menschlichen Geistes, sie fordert sie aber nur insoweit, als die jeweilige Entwicklungsstufe des Zöglings sie zu fassen vermag, sie fordert sie endlich in organischem Zusammenhang mit dem Hauptzweck der Erziehung. — Aus diesen Grundgedanken gehen sodann die weiteren Forderungen hervor: „Wie alles Wissen und Können nur insoweit Wert hat, als es in den Dienst ethischer Zwecke tritt, so kommt auch im Lehrplan dem Religionsunterricht eine zentrale und beherrschende Stellung zu. Die Aufstellung eines solchen Zentrums für den Unterricht wird weiterhin gefordert durch die einheitliche Natur des Geistes und die eigentümliche Form des Zusammenhangs, in welcher alle geistigen Gebilde allein zu kraftvoller Bethätigung gelangen." Dr. Göpfert sieht in dieser Konzentration des Geistes das Radikalmittel zur Bekämpfung und Ausrottung des größten

Feindes der Menschheit, nämlich der Selbstsucht. (Rechtfertigung Seite 57.) Er sagt: „Ein starker Feind erfordert Errichtung einer großen Macht. Diese kann naturgemäß nur in festgefügten Grundsätzen bestehen, in Grundsätzen, welche den ganzen Menschen beherrschen. Die meisten Menschen aber zeigen eine oft schroff zu Tage tretende Gespaltenheit. Sie sind andere Menschen in ihrer Familie, andere in der Gesellschaft, wieder andere in ihrem Beruf. Ja unser Zeitalter hat sich an diese Erscheinung schon dermaßen gewöhnt, daß solches Doppelwesen mit einer wunderbaren Naivität offen zur Schau getragen wird." Dieser Anklage unserer „sozialen Mißstände" kann leider eine gewisse Berechtigung nicht abgesprochen werden, wenn wir auch nicht wie Dr. Göpfert die Hauptursache der Selbstsucht und der inneren Gespaltenheit in der bisherigen Erziehungsweise, in dem Mangel an Konzentration des Unterrichts, suchen möchten. Da muß man doch mit Sabor „tiefer blicken." Der Mensch bringt diese Gespaltenheit leider schon mit auf die Welt. Aber einige Schuld hat die Schule jedenfalls auch auf sich zu nehmen; man kann von der Herbart-Zillerschen Schule lernen, wie ernst unsere sozialen Übel aufgefaßt sein wollen und mit welcher Energie und Treue an deren Abhilfe zu arbeiten ist.

Um die Konzentration des Geistes zu sichern, fordert die Zillersche Pädagogik äußere unterrichtliche Mittel und Wege. Die dahin gehende Forderung lautet: „Es sind alle einzelnen Unterrichtsgegenstände nicht nur dem Religionsunterricht, soweit hiezu sachliche Beziehungen vorliegen, anzuschließen, sondern auch unter einander nach solchen sachlichen Beziehungen in möglichst innige Verbindung zu bringen." Diese Forderung würde nicht so viel auf Widerspruch stoßen, wenn ihre Ausführung die Aufeinanderfolge des Unterrichtsstoffes nach fachwissenschaftlicher Anordnung oder in konzentrischen Kreisen, wie es bisher gebräuchlich war,

belassen würde. Die geforderte Anlehnung der einzelnen Fächer an den Religionsunterricht und ihre Verbindung untereinander wäre nach dieser Auffassung keine planmäßige, bestimmten Vorschriften folgende, sondern mehr eine gelegentliche und zufällige. Diese Art Konzentration wird in der That allgemein befürwortet und wohl auch häufig ausgeübt. Damit ist jedoch die Ziller-Reinsche Forderung nicht erfüllt. Sie verlangt die Aufeinanderfolge des Lehrstoffs nicht nach dem Gesetz des wissenschaftlichen Fachsystems und noch weniger nach der Mechanik der konzentrischen Kreise, sondern nach dem Gesetz des Lebens. Ein Beispiel möge dies veranschaulichen. Dr. Göpfert schreibt in seiner Rechtfertigung Seite 61: „Wir wollen z. B. die Metalle nicht von dem Begriff Metall aus behandelt wissen, so daß etwa von dem Lehrer ein Stück Gold, ein Stück Kupfer, Eisen u. s. w. den Schülern vorgezeigt und nun alles sogenannte Wissenswerte über diese Metalle schön der Reihe nach, lückenlos durchgenommen und eingeprägt wird, sondern wir wollen die Metalle zuerst dem Schüler in der Geschichte begegnen lassen — also bei den goldenen Armspangen der Rebekka — und sie in ihrem Werte für die Menschen, in ihrer Bedeutung innerhalb der Kulturgeschichte von ihm aufgefaßt wissen. Dann gehen wir über zu der Bedeutung, welche diese Gegenstände für uns haben, und dann erst wird eine solche Gegenüberstellung, wie sie angegeben wurde, veranstaltet, so daß sich hier der Begriff Metalle herausbildet. Die Schüler lernen also zuerst die Objekte kennen in ihrer Beziehung zu den Menschen und dann ihre Gruppierung in fachwissenschaftlicher Weise. Wenn die Besprechung des Goldes ihren Ausgang nimmt von den Armspangen der Rebekka, dann wird nach den Gesetzen der Reproduktion in dem Kinde auch späterhin beim Anblick goldener Gegenstände eine Erinnerung an jene Armspangen stattfinden, mit dieser wird aber auch — wenn

anders die Reihen in der Schulzeit gut durchgebildet waren — die Erinnerung an den Geber derselben emportauchen: Die Gestalt des treuen, betenden und dankenden Eliesers — und gewiß nicht zum Unsegen." Es wird sich gegen diese Begründung nicht viel Erhebliches einwenden lassen. Dagegen kommt nun vermittelst der Konzentrationsidee auch das Charakteristische der kulturhistorischen Geschichtsanschauung zu voller Geltung. Wer den Zweck der biblischen Geschichte darin erkennt, die Beziehungen des Menschen zu seinem Gott aufzusuchen und hervorzukehren, der wird in den biblischen Geschichten finden, daß der Gläubige sowohl den primitiven und elementaren wie den verfeinerten und verwickelten Kulturverhältnissen gegenüber beinahe unabhängig dasteht, weil er nach außen und innen bis ins kleinste von seinem Gott sich abhängig weiß.*) Matth. 10, 28—31. Von diesem Gesichtspunkt aus betrachtet bedarf die Behandlung der biblischen Geschichte nicht so vieler kulturhistorischer Erörterungen; sie bietet dann auch nicht so viele Anknüpfungspunkte dar für die Konzentration; sie nötigt prinzipiell wenigstens nicht dazu. Wer aber die Anschauungen Dr. Göpferts (siehe Seite 204) teilt, wer sich so „eng verknüpft," ja sogar „abhängig von seiner Umgebung" weiß und fühlt, der wird auch dem Satz beistimmen: „Eine Kulturstufe ist gar nicht zu verstehen ohne die äußeren Verhältnisse." Von diesem Standpunkt aus setzt nun die Zillersche Forderung ein: „Das Gesinnungsfach giebt die Anstöße zur Weiterbildung in allen übrigen Lehrfächern." Dr. Kapesius bemerkt über diese Forderung: „Soll aber der Zögling in jede der ihm so vorgeführten Kulturepochen sich unmittelbar und ganz einleben, wie wir es verlangen, so wird sie ihm in einer Bestimmtheit nahe gebracht werden müssen, zu der es noch weiterer Mittel be-

*) Vgl. das Verhalten des Apostels Paulus bei Sturm und Schiffbruch. Apg. 27.

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

darf, als sie der Gesinnungsunterricht in seinem eigensten Bereich ausgedehnt verwenden kann. Uns, die wir die rechte Sittlichkeit nur in der vollen Lebensgestaltung erkennen, sind die Naturbedingungen, unter denen das geschichtliche Leben sich entfaltet und ist die Art, wie sie ausgenützt werden, übrigens schon vom ethischen Standpunkte aus durchaus nicht gleichgültig; auch in die äußere, technische Seite menschlicher Kulturentwickelung wollen wir den Zögling einen Einblick gewinnen lassen. Wird es uns da als bloße Spielerei und Künstelei ausgelegt werden, wenn wir den Anlaß, den uns die Robinsonserzählung bietet, dankbar entgegennehmen, um über die einfachsten Erzeugnisse menschlicher Technik, Bekleidungsgegenstände, Töpferei und dgl. im naturkundlichen Unterricht zu sprechen? Oder wenn wir analog neben den Patriarchengeschichten die Steppe, die Weidetiere, die für den Nomaden naheliegenden astronomischen Beobachtungen behandeln? Sollte es wirklich der Natur des Gegenstandes so viel mehr entsprechen und allein die rechten Unterrichtserfolge verbürgen, wenn man alle diese Dinge nur an der Stelle behandelte, wie sie die äußerliche Ökonomie des Lehrplans und des nach dem fachwissenschaftlichen System angelegten Lehrbuchs fordert? Sollten wir nicht viel mehr erwarten dürfen, daß von dem warmen lebendigen Interesse an dem Gesinnungsstoffe auch etwas auf diese Dinge übergehe und die davon empfangenen Anschauungen und Begriffe eindringlicher und dauernder mache, während umgekehrt die Gesinnungsstoffe von ihnen eine Bereicherung und Belebung ihres Bildes erfahren, wie wir sie eben durchaus nötig haben."

Wer den „äußeren Verhältnissen" eine solche Bedeutung beilegt wie z. B. Dr. Göpfert und andere aus der Schule Zillers, dem liefert natürlich die biblische Geschichte eine Menge Benennungen und Anhaltspunkte aus der Naturkunde, Geographie, Mathematik, Zeichnen, Singen u. s. w., daß die für diese

Lehrfächer auf dem Stundenplan ausgeworfene Zeit mit der Behandlung derselben vollauf ausgefüllt werden kann. Es muß sogar soweit kommen, was auch Dr. Göpfert einsieht, daß der Gesinnungsunterricht seine Herrschaft verliert und von den übrigen Fächern beherrscht wird. Es kann dies gar nicht anders sein, das liegt in der Natur der kulturhistorischen Auffassungsweise. Dr. Göpfert fragt mit Recht: „Wird bei solcher Betrachtung nicht das Verhältnis fast das umgekehrte? Erscheint da nicht der Mensch, wenn auch nicht als das beherrschte, so doch als das stark beeinflußte Wesen! Erhält nicht das Gesinnungsfach erst seine Erklärung durch die andern Fächer, so daß in gewisser Hinsicht sogar von einer Unterordnung zu sprechen wäre?" Die kulturhistorische Konzentration verfällt in denselben Fehler wie die sogenannte wissenschaftliche Kritik der biblischen Urkunden, nämlich in den der Geschichtskonstruktion. Es werden eine Menge von Annahmen, Möglichkeiten, Unmöglichkeiten, Thatsachen u. s. w. in die Geschichte hineingelegt und derselben unterlegt, wozu weder der biblische Text noch der biblische Sinn irgend eine berechtigte Handhabe bietet. Dr. Göpfert sagt z. B. „Ich erinnere nur an die Einwirkung der Wüste auf die Thatkraft der Israeliten." Wo bietet aber die Geschichte des Zugs durch die Wüste irgend ein Beispiel von dem Wachstum der Thatkraft des israelitischen Volkes? Von Anfang bis zu Ende der 40 Jahre zeigte dasselbe im Gegenteil bei jeder kleinen Schwierigkeit nur Feigheit und Ungehorsam. Nicht ihrer Thatkraft sondern nur dem wunderbaren Eingreifen Gottes und der aufopfernden Hingabe Moses und Josuas hatte das Volk es zu verdanken, daß es schließlich doch das ihm bestimmte Ziel erreichte.

Die Notwendigkeit der Zillerschen Konzentration ergiebt sich für uns also durchaus nicht aus der Annahme, daß die biblischen Geschichten langer und breiter kulturhistorischer Erklärungen

bedürften, um durch dieſe erſt für Schüler verſtändlich und intereſſant zu werden. Solche umſtändliche Erklärungen leiten das Intereſſe eher von der Hauptſache ab und auf äußere, unweſentliche Dinge hin. An wie vielen Tauſenden hat die heilige Schrift ihre Abſicht und ihren Zweck nicht ſchon erreicht, ohne daß ihnen die Kulturbilder in ihrem geſchichtlichen Fortſchritt und Unterſchied zu klarem Bewußtſein gekommen ſind!

Und doch halten wir die Forderung einer Verknüpfung der bibliſchen Lehrſtoffe mit den übrigen Unterrichtsgegenſtänden für berechtigt, und zwar aus drei Gründen: 1. vom Geſichtspunkt des Intereſſes 2. von dem der Geiſteseinheit aus und 3. wegen der Bereicherung und Unterſtützung, welche den verſchiedenen Lehrſtoffen durch den bibliſchen Unterricht zu teil werden kann.

Iſt das Intereſſe der Schüler für die Geſchichte gewonnen, — Geſchichten ſind den Kindern das Intereſſanteſte — ſo kann dasſelbe auch auf die in die Geſchichte verwobenen Gegenſtände, Formen, Zahlen u. dgl. leichter und natürlicher übergeleitet werden, als wenn ihnen die Wiſſensſtoffe entweder in fremder und fernliegender oder gar ohne Einkleidung vorgeführt werden. Die vorhandenen Vorſtellungen werden durch die bereits bekannten Namen und Verhältniſſe nicht zurückgedrängt ſondern gehoben und die Geiſteseinheit bleibt bewahrt.

Dr. Frick ſagt in ſeinem Referat Seite 44: Am wenigſten möchten wir, weil von einigen Seiten ſchiefe und unklare Vorſtellungen mit dem Begriff der Konzentration verbunden worden ſind, mit Schrader, Erziehungslehre Seite 194 dafür ſein, dieſen Ausdruck ganz außer Gebrauch zu ſetzen; vielmehr halten wir es für ſehr wichtig, die Konzentration auf allen Einzelſtufen, wie im Geſamtſyſtem der Unterrichtsfolge, in allen Einzeldisziplinen wie in ihrem Geſamtorganismus der Lehrerwelt auf das nachdrücklichſte einzuſchärfen.“ Hiemit ſtimmt eine originelle Äußerung

Hollenbergs überein: „Einen tüchtigen Stoff nehmen, aus ihm die größte Kraftentwickelung gewinnen und aus Klugheit und Dankbarkeit diesen Stoff hartnäckig festhalten: Das ist das richtige didaktische Prinzip. Befolgt man es einmal versuchsweise, so findet man, daß es nicht allein dem Denken selbst eine größere Konsistenz und Sicherheit giebt, sondern auch den Charakter merklich stählt."

Nun zu unserem dritten Grund: Sämtliche Schulfächer erfahren schon ohne systematische Konzentration durch den Religionsunterricht eine wesentliche Förderung und Bereicherung; die Konzentration ist das wirksamste Mittel um diese zur höchsten Entfaltung zu bringen. Einen ausführlichen und treffenden Beweis für die Wahrheit dieses Satzes liefert Prof. Dr. Weiß (Tübingen) in einem Aufsatz des „Süddeutschen Schulboten" (1887, 15). Derselbe trägt die Überschrift: „Der Beitrag, welchen der Religionsunterricht in der Volksschule für die weltliche Schulbildung liefert." Ganz unverkennbar beruhen des Verfassers Anschauungen auf Herbartschen Grundgedanken. Seine Ausführungen im einzelnen begründet er mit folgenden allgemeinen Sätzen: „Die Weckung des Interesses hängt von zwei Hauptbedingungen ab, nämlich von einem Unterrichtsgegenstand, welcher durch seinen erhabenen und doch zugleich gerade auch dem geistigen Lebens- und Anschauungskreise des Kindes nahestehenden Inhalt seine Aufmerksamkeit und seine Wertschätzung in vollem Maße erregt, sodann von der Kraft, womit der Unterricht alles auf einen einheitlichen lebendigen Mittelpunkt zu beziehen vermag, welcher gerade auch dem subjektiven Mittelpunkte des kindlichen Geistes entsprechend ist. Der gesamte Unterricht der Volksschule besitzt nur an dem religiösen Stoffe einen solchen Unterrichtsgegenstand, und nur aus der richtigen Verwendung desselben, welche alles zu durchdringen hat, kann er jene Kraft eines leben-

digen und wirksamen Mittelpunktes herleiten. Der Erfolg des Unterrichts besteht aus dem Produkte, welches entsteht, wenn das geistige Interesse und die geistige Kraft des unterrichtenden Lehrers multipliziert wird mit dem geistigen Interesse und der geistigen Kraft, welche durch den unterrichtenden Lehrer in den Seelen der Schüler geweckt worden sind." Nach diesen allgemeinen Bemerkungen weist Dr. Weiß nach, daß der Unterricht in den weltlichen Fächern ohne die befruchtende Kraft des Religionsunterrichts entweder „welk und dürr werden" oder in einen willkürlichen und gefährlichen „Enthusiasmus" geraten würde. Der Religionsunterricht dagegen fördere mehr als jeder andere Unterricht das eigene Nachdenken und Urteil. Die biblische Idee vom Reich Gottes und ihre Entwickelung liefern für die Weltgeschichte (und hier berühren sich die Ansichten des Herrn Dr. Weiß mit der Zillerschen Lehre von den kulturhistorischen Stufen) einen „erhabenen und auch dem kindlichen Geiste interessanten und faßbaren Rahmen des ganzen Geschichtsunterrichts." (vgl. das Danielsche Monarchenbild. D. V.) Die biblische Geschichte und hernach die Grundzüge der Kirchengeschichte geben ferner für den Geschichtsunterricht eine so vortreffliche Unterlage ab, daß der weltliche Geschichtsunterricht durch den religiösen eine unschätzbare Unterstützung genieße. Eine ganz außerordentliche Förderung habe ferner der sprachliche Unterricht dem religiösen zu verdanken, hauptsächlich durch die Herrlichkeit der Bibelsprache, der Sprache Luthers im Katechismus und durch das Kirchenlied. Dieser Sprachschatz vermittle den höchsten Inhalt und seine Aneignung sei von dem Gefühle unendlicher heiliger Weihe des Gesagten begleitet. „Anschauung, Nachdenken, Einbildungskraft, Gefühl, Gewissen, Wille des Kindes werden durch jene religiösen Bezeichnungen, Aussagen, Darstellungen in der innersten und eigensten Tiefe der Seele angeregt nud auf die höchsten und gehaltvollsten

Objekte hingeleitet.“ Durch den religiösen Unterricht erhalte das Kind die wesentlichen Kenntnisse des menschlichen Seelenlebens, es erfahre von Geist, Seele, Leib, vom göttlichen Ebenbilde, vom Gewissen und Herzen, von Verstand und Vernunft, von Verpflichtung und Freiheit, von religiösem Gefühl, von den Grundvermögen der Seele, von den Temperamenten, Trieben, von Charakter u. s. w. Der Religionsunterricht vermittle ferner eine zusammenhängende höhere Welt- und Naturanschauung, gebe Einsicht in die Fragen über Recht, Sitte, Gesetz, Obrigkeit, Staat, Kirche u. s. w. Endlich ziehen auch Naturkunde und besonders Musik und Gesang reichen Gewinn aus der religiösen Unterweisung. — So werde durch den Religionsunterricht der allgemeinen Geistesbildung eine bedeutende Förderung nach zwei Seiten zu teil, einmal durch eine normale erziehliche (gemütliche) Anregung überhaupt, sodann durch die formale Geistesentwicklung. Dr. Weiß schließt mit dem zusammenfassenden und einschränkenden Satz: „Neben dem religiösen Unterricht soll die Unterweisung in den weltlichen Schulfächern als solchen ihre hinreichende selbständige Stellung, ihre genügende Vertretung behaupten, der Religionsunterricht soll die Seele des ganzen Unterrichts in der Schule aber nicht das alleinige Fac-Totum sein.“

Wird die Zillersche Forderung der Konzentration des Unterrichts im allgemeinen als eine berechtigte anerkannt, so entspringen aus derselben bei der Ausführung im einzelnen noch manche Folgerungen. Die erste wendet sich gegen den bisherigen Betrieb und die Anordnung des Religionsunterrichts selbst und fordert nur ein selbständiges Fach für denselben, nämlich die biblische Geschichte. Das religiöse Memorieren und der systematische Religionsunterricht des Geistlichen würden als besondere Fächer hienach in Wegfall kommen; beide sollen keine Fächer sein, sondern die 4. Formalstufe (System) beim unterrichtlichen Verfahren

bilden. Auf diese Forderung ist zu sagen: Es giebt bis jetzt noch keine allgemeine Schulordnung, in welcher der Name „Gesinnungsunterricht" aufgenommen wäre. Unsere Lehrpläne, auch unser württembergischer Normallehrplan, kennen nur den Unterricht in der Religion. Dieser teilt sich in drei Zweige: 1. Der systematische Religionsunterricht des Geistlichen. 2. Der Unterricht in der biblischen Geschichte. 3. Das religiöse Memorieren. Diese drei Zweige des einen Hauptfaches gehen jedoch als ziemlich selbständige Fächer nebeneinander her. Jedes hat seine besonderen Stunden auf dem Stundenplan und seinen besonderen Stufengang. Die Zillersche Forderung verlangt nun nach dem Gesetz der Konzentration sowie nach dem Gesetz der formalen Stufen oder des Lernprozesses nur ein Fach mit einem Zweig und einem Lehrer; denn es widerstrebe der Konzentration des Unterrichts, daß ein und dasselbe Fach in ein und derselben Klasse von zwei verschiedenen Persönlichkeiten gelehrt werde, sodann sei es unpsychologisch, daß ein und derselbe Lehrstoff an zweierlei Punkten bei verschiedenen Verfahren in Angriff genommen werde, endlich verlange der Lernprozeß, daß aller Unterricht von dem Beispiel zum Begriff und zur Anwendung und nicht umgekehrt fortschreite. Bibelsprüche, Liederstrophen, Katechismusfragen und -Antworten seien aber Begriffe, von denen nicht ausgegangen werden dürfe; dieselben sollen vielmehr erst die Ergebnisse des unterrichtlichen Verfahrens darstellen.

Das sind Forderungen und Gründe, die mehr oder weniger pädagogisch berechtigt sind, und über die sich reden und streiten läßt. Ihrer Ausführung aber stehen wichtige thatsächliche Verhältnisse so sehr entgegen, daß wir uns weder für befähigt noch für berechtigt halten, ein abschließendes Urteil über die Zweckmäßigkeit und Möglichkeit ihrer Erfüllung abzugeben. Dr. Weiß knüpft in dem oben berührten Aufsatz an sein Thema auch einige

Gedanken über den Geistlichen als Lehrer der Religion in der Volksschule, die jedenfalls der Beherzigung auf unserer (der Lehrer) Seite wert sind. Er sagt: „Es werde schon für die formale Geistesbildung in der Volksschule von besonderem Nutzen sein, wenn auch ein akademisch gebildeter Lehrer, speziell ein Theologe, neben dem Volksschullehrer und mit ihm auf die Weckung und Ausbildung des Geistes der Schüler einwirkt. Der Unterricht des Theologen bringe zu dem des Volksschullehrers eine eigentümliche wertvolle Ergänzung hinzu, welche dem gesamten Unterrichte, der gesamten Bildung der Schulkinder, nicht bloß ihrer religiösen, zu gute kommen werde. Auch gehe schon naturgemäß aus der Wechselwirkung der beiden verschieden gebildeten und situierten Lehrer bei ihnen selbst und bei den Kindern eine lebendige Anregung und eine Bereicherung hervor."

Nach der Vereinigung des Religionsunterrichts macht das Gesetz der Konzentration seinen Einfluß auf den **Geographieunterricht** geltend. Die Orte, welche der Schauplatz einer Geschichte waren, sind gleichzeitig mit derselben geographisch zu behandeln, denn sie sind dem Interesse des Schülers psychologisch näher gerückt als die, in deren Nähe er wohnt, mit welchen er aber persönlich niemals in Berührung kam. „Der Schüler möchte gern vollständig orientiert sein in Bezug auf alles, was mit der Geschichte zusammenhängt. Erfährt dieses Orientierungsbedürfnis bei dem Kinde nicht die eifrigste Förderung, so kann leicht ein geographischer Stumpfsinn eintreten." Das Orientierungsbedürfnis zeigt sich z. B. bei uns Erwachsenen sehr häufig. Tritt irgendwo an einem Winkel der Erde ein außerordentliches Ereignis, eine auffallende Katastrophe ein, wie greift der Zeitungsleser zu seiner Karte, um sich über die bisher unbekannte und gleichgültige Örtlichkeit nunmehr genau zu orientieren! Die Zeitungen und Zeitschriften selbst kommen diesem natürlichen Bedürfnis entgegen durch

Beschreibungen und Schilderungen, durch Karten und Skizzen. Darin zeigt sich ja gerade die Bildung eines Menschen, daß er an der Hand litterarischer Hilfsmittel über die Ereignisse und Erscheinungen der Zeit sich zu orientieren weiß. Die ersten Ansätze zu dieser allgemeinen Bildung müssen schon in den untersten Schulklassen gemacht werden.

Wo erhält aber bei dieser Anordnung des geographischen Stoffs die **Heimatkunde** ihren Platz? Dr. Göpfert antwortet: „Wir stellen den Wert der Heimatkunde so hoch, daß wir uns nicht entschließen können, dieselbe in den beiden ersten Schuljahren übers Knie zu brechen. Wir wollen sie, um sie mehr in den Vordergrund zu rücken, auf die einzelnen Schuljahre verteilt wissen. (Das sind keineswegs konzentrische Kreise. D. V.) Es handelt sich auch hier wieder um nichts anderes als um die bessere Anordnung des Stoffes. Die einzelnen heimatkundlichen Parteien treten dann auf, wenn der übrige Unterricht eine Veranlassung giebt, so daß bis in die oberste Klasse hinauf die Heimat ausgebeutet wird, um den verschiedenen Unterrichtsfächern, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte ꝛc. zur Anregung, zur Erläuterung, zur Ergänzung zu dienen. Wir erlösen diesen wichtigen Stoff aus der Gefangenschaft der beiden ersten Schuljahre und führen ihn ein in die Freiheit des Schullebens; wir befreien die Heimatkunde von dem Isolierschemel der ersten Schulzeit und setzen sie ihrem Werte gemäß in lebendigen Wechselverkehr mit den übrigen Fächern in allen Schuljahren.“ Dr. Kapesius erweitert diese Begründung noch durch folgende Gedanken: „Der Reichtum heimatkundlicher Anschauungen, die durch jahrelange nachhaltige Gesamteinwirkung auf den Zögling zu einer Einheit verschmolzen sind, bildet eine Art natürlichen Zentrums im kindlichen Gedankenkreis. Es sind aber diese Anschauungen nicht nur überall heranzuziehen, wo es sich darum handelt, dem vor-

zuführenden Bilde die vollen Farben der Wirklichkeit zu geben, die sich eben nur der heimatlichen Erfahrung entlehnen lassen, sondern sie bilden in ihrer Gesamtheit auch selbst einen Mittelpunkt, von dem aus Beziehungen und Verbindungen nach andern Fächern zu einheitlichem Zusammenschluß derselben auszulaufen haben."

Für die Geographie giebt es überdies keine in dem Wesen derselben begründete Aufeinanderfolge, welche den Stoff in zwingender Weise ordnete. Der für die Anordnung des Geographielehrstoffs allgemein geltende Grundsatz „Vom Nahen zum Entfernten" läßt sich ganz im Interesse der Konzentration anwenden. Denn das psychologisch Nahe ist für den Unterricht wichtiger als das örtlich Nahe. Einem Tübinger Kind ist der Ölberg näher als die Weibertreu und einem Weinsberger der See Genezaret näher als der Bodensee. Denn nur in dem Maße, wie das Kind den Dingen seiner Umgebung einen Wert abgewinnt, wie es zu ihnen in eine ihm lieb gewordene Beziehung tritt, wächst sein Interesse. In diesem Sinne schreibt der berühmte Geograph Ritter: „Mein Zweck war, den Leser zu einer lebendigen Ansicht des ganzen Landes, seiner Natur- und Kunstprodukte, der Menschen- und Naturwelt zu erheben und dieses als ein zusammenhängendes Ganze so vorzustellen, daß sich die wichtigsten Resultate über die Natur und den Menschen von selbst, zumal durch die gegenseitige Vergleichung entwickelten. Die Erde und ihre Bewohner stehen in der genauesten Wechselverbindung, und ein Teil läßt sich ohne den andern nicht in allen seinen Verhältnissen darstellen. Daher werden Geschichte und Geographie immer unzertrennliche Gefährten bleiben müssen."

Dr. Schacht gab im Jahr 1863 ein Lehrbuch der Geographie heraus, in welchem er versucht mit besonderer Beziehung auf Herbart und seine pädagogischen Grundsätze, die Verbindung

von Geschichte und Geographie durchzuführen. Er schickt seinem Werk einen methodischen Abschnitt „Über geographischen Unterricht" voraus, dessen Ausführungen mit den Zillerschen Forderungen im ganzen übereinstimmen. Er sagt Seite 12 u. 13: „Jedenfalls ist die Empfänglichkeit für geschichtliche Darstellungen und selbst für geschichtliche Übersichten größer, wenn das Bild des Landes, wovon es sich handelt, noch eben frisch vor dem innern Auge steht, sowie das Aufsuchen und Erlernen von Provinzen und Städten, und das Beachten damit verbundener statistischer Angaben eher mit einiger Lust geschieht, wenn ein historischer Blick auf das Volk vorangegangen ist." Denn, sagt er § 7, „die Erde ist nicht bloß an sich, sondern auch als Schaubühne der Völkerbegebenheiten betrachtenswert. Was in der reinen Geographie zur Anschauung gebracht worden ist, das darf auch nicht leblos bleiben, die Jugend verlangt Staffage in den Landschaften, sie verlangt Menschen darauf handeln zu sehen. Sehr passend erinnert Vogel in seinem trefflichen Schulatlas an Herbarts Wort, daß die Geographie eine associierende Wissenschaft sei, bei deren Unterricht man nicht versäumen dürfe, eine Verbindung von allerlei Kenntnissen, die sonst vereinzelt stünden, zu stiften, und daß bei Betrachtung gegenwärtiger Zustände die Frage nahe liege nach der Vergangenheit. Wenn also auf Veränderungen in der Ausdehnung der Staaten, auf Kulturepochen, auf wichtige Ereignisse und Charaktere hingewiesen, wenn Altgeographisches zwischen Neueres verflochten wird, so ist es pädagogisch nicht zu tadeln. Nur hat man sich dabei vor planloser Vermengung zu hüten, wie sich von selbst versteht."

Das Gesetz der Konzentration des Unterrichts bringt beim Geographieunterricht einen Grundsatz zur Anwendung, welcher die Anordnung des Stoffes in pädagogischer Aufeinanderfolge regelt. Es ist dies das Prinzip des allmählichen Aufsteigens. Dasselbe

ist durch die fortschreitende Entwicklung der menschlichen Kultur gegeben. Unsere Kulturländer mit verwickelten topischen und politischen Verhältnissen kommen nicht zuerst an die Reihe, sondern Steppengegenden, welche die geringsten Schwierigkeiten für die Auffassung bieten. An diese schließen sich Teile von Deutschland an, dann treten einige Länder Europas in den Vordergrund. Die Entdeckungsreisen führen die Schüler aufs Meer und in verschiedene Gegenden der andern Erdteile. Die Geographie Deutschlands im Zusammenhang wird mit der neueren Geschichte verknüpft. Diese Teilung der Vorstellungen verhindert „die Anleitung zur Papiergeographie." Die Karten müssen so einfach als nur irgend möglich sein, damit die Phantasie in keiner Weise abgezogen wird von der Vorstellung eines wirklichen Landes, eines Bildes, wie es die Heimat bietet.

Wie die Forderungen, welche in der Konzentration des Unterrichts befaßt sind, umgestaltend auf den Gang des Geographieunterrichts einwirken, so muß der ganze Lehrplan in allen seinen Fächern manche Veränderungen hinsichtlich der Anordnung des Lehrstoffs sich gefallen lassen, wenn er jene Forderungen nur einigermaßen berücksichtigen will.

Dr. Frick gesteht denselben eine gewisse Berechtigung zu, wenn er in seinem Referat Seite 37 und 46 sich also vernehmen läßt: „Man hat mit Recht an dem Namen Gesinnungsunterricht Anstoß genommen, auch gegen die Stufenfolge eingewendet, daß sie keineswegs den gesamten kulturgeschichtlichen Inhalt erschöpfe, und gegen die Auswahl, daß sie willkürlich sei (vgl. Seite 167), aber es liegen doch wichtige und sehr wertvolle Grundgedanken in der Aufstellung von so bedeutsamen Konzentrationsstoffen aus den Höhen und Wendepunkten der geschichtlichen Entwicklung, und die Geschlossenheit des Gefüges jener Stoffe kann imponieren, auch wenn man den Bau selbst nicht billigt. Es kommt darauf

an, das Wertvolle herauszunehmen, das Wertlose auszuscheiden. — Einen höchst beachtenswerten Versuch der Durchführung einer straffen Konzentration durch Verknüpfung verwandter naturkundlicher Fächer, der Geographie und der Naturlehre mit dem übrigen naturkundlichen Unterricht, — und des geographisch-naturkundlichen Unterrichts mit dem Unterricht im Deutschen, in der Geschichte, Rechnen und im Zeichnen giebt W. Zopf in der Zeitschrift für G. W. 1881 S. 417, 1882 S. 213, 1883 S. 92. In dem letzten dieser Aufsätze ist seine Forderung, — und er zeigt, wie sie praktisch ohne Schwierigkeit innerhalb der gegebenen Verhältnisse erfüllt werden kann — daß auch der Zusammenhang zwischen dem geographisch-naturwissenschaftlichen Unterricht und allen erst in entfernterem Grade mit ihm verwandten Schuldisziplinen in weit fühlbarerer Art, als das bisher gewöhnlich der Fall war, im Schulleben hervorzutreten habe. Er versteht das im besonderen dahin, daß die Lehrpläne für diese Fächer d. i. für Natur- und Erdkunde, für Deutsch, Geschichte, Rechnen und Zeichnen sich so gestalten, daß nicht bloß jeder für sich bei möglichster Stoffbeschränkung ein einfaches, aber festes, in seiner Entwicklung wohlgegliedertes und methodisch geordnetes Ganze darstelle, sondern daß dieselben außerdem noch ein harmonisches Ineinandergreifen der einzelnen Klassenaufgaben aller der aufgezählten Fächer sowohl bezüglich des Stoffes wie der methodischen Behandlung desselben deutlich erkennen lassen."

Wenn unsere Lehrpläne nach den Forderungen der Konzentration umgestaltet werden sollen, so ist es mit ihrer bisherigen mechanischen Einfachheit vorbei. Es will damit nicht gesagt werden, daß diese Einfachheit durchaus lobenswert sei, und daß die Lehrpläne durch die Konzentration unter allen Umständen — wie vielfach befürchtet wird — einen gekünstelten und geschraubten Charakter annehmen müßten, aber ihre Herstellung würde eine

bedeutende pädagogische — theoretische und praktische — Meisterschaft erfordern. Sämtlichen Schriften der Herbart-Zillerschen Schule haftet, soweit sie uns bekannt sind, noch ein fühlbarer Mangel in dieser Richtung an. Schon die oft wiederkehrenden Unsicherheitswörter: „vielleicht, etwa, scheint, man könnte" u. s. w. bestätigen dies und zeigen, daß sie nach der festen, sicheren Bahn, die ihnen wohl vorschwebt, noch tasten. Dies muß umsomehr auffallen, da ihre Sprache sonst durch große Zuversichtlichkeit sich auszeichnet.

Nach der Geographie kommt die **Naturkunde** an die Reihe. Das Gesetz der Konzentration fordert eine ganz besonders enge Verknüpfung derselben mit dem Religionsunterricht und der Geschichte, weil im Leben überall der Mensch in enger Verbindung mit den Gegenständen der Natur steht. Seite 99 ff. wurde eingehend gezeigt, inwiefern und wie der Unterricht in der Naturkunde seine Stoffe für die einzelnen Schuljahre vom geschichtlichen Gesinnungsstoff entlehnen und sich anweisen lassen kann. Da unsere Volksschule den Unterricht in der Naturkunde nicht eigentlich systematisch und wissenschaftlich betreibt, und da in der Ziller-Reinschen Praxis auch das System, soweit es die Volksschule braucht, an passender Stelle Berücksichtigung findet, so giebt es wohl keinen triftigen Grund zur Ablehnung der Verbindung beider Fächer.

Wird diese Forderung als eine berechtigte anerkannt, so tritt mit derselben sogleich eine weitere auf, ohne welche ein Anschluß der Naturkunde an das Zentralfach kaum ausführbar ist. Eine zweckmäßige Verbindung beider Fächer fordert nämlich ein nach dem Prinzip der Konzentration angelegtes **Lesebuch.** Dasselbe hätte zugleich einer dritten Forderung zu entsprechen, nämlich der Vereinigung des Sach- und Sprachunterrichts. Die Herbart-Zillersche Schule rechnet es sich nämlich als ein Hauptverdienst

an, daß sie mit großer Energie und nicht ohne Erfolg diese Vereinigung anstrebte und von der Schule forderte. Das Lesebuch müßte also so beschaffen sein, daß der Unterricht in den Realien ebensogut daran sich anschließen könnte wie der Unterricht im Lesen, im Aufsatzmachen, in der Sprachlehre und im Rechtschreiben.

Der Mangel eines solchen Lesebuchs wurde schon längst auch von den Lehrern empfunden, die mit der Herbartschen Schule keine Fühlung haben. In dem Maß als die vorhandenen Lesebücher der Vereinigung von Sach- und Sprachunterricht Vorschub leisten oder sie wenigstens erleichtern, bewähren sie sich als brauchbare, ihrer Bestimmung entsprechende Bücher. Unser württembergisches Lesebuch zeichnet sich auch in dieser Hinsicht als eines der besten vor vielen andern aus. Soll jedoch ein Lesebuch nach Inhalt und Form so beschaffen sein, daß es als Lehr- und Lernmittel für die Verbindung des Religionsunterrichts mit der Naturkunde einerseits und andererseits für die Vereinigung von Sach- und Sprachunterricht gebraucht werden kann, so muß seine Anlage und Einrichtung doch noch eine ganz andere sein, als dies bei unsern württembergischen Lesebüchern (Fibel und Lesebuch I und II) der Fall ist. Nach streng Zillerscher Forderung wären eigentlich acht Lesebücher, den acht kulturhistorischen Stufen entsprechend, notwendig. Solange diese Lesebuchfrage eine ungelöste ist, kann von einer regelrechten Durchführung der Konzentration nicht eigentlich die Rede sein. Wo sie dennoch ausgeübt wird, geschieht es mehr mittelbar und bruchstückweise.

Viel Widerspruch wird jedoch die Forderung finden, daß die sämtlichen **Sprachfächer**, Lesen, Aufsatzmachen, Rechtschreiben, Sprachlehre, ähnlich wie die drei Zweige des Religionsunterrichts, keinen gesonderten Unterrichtsgang (mit je eigenen Unterrichtsstunden) einhalten, sondern daß diese Kenntnisse und Fertigkeiten

alle mittelbar in Verbindung mit dem Sachunterricht gelehrt werden sollen. Der leitende Grundsatz, auf dem diese Forderung beruht, lautet: „Von der Sache zum Wort, vom Inhalt zur Form!“ Wenn bei jedem einzelnen Stoffganzen, bei jeder methodischen Einheit genau nach den Formalstufen unterrichtlich verfahren wird, so daß jede Behandlung ihren Abschluß und ihr Ergebnis in einer, auch sprachlich sorgfältig vorbereiteten und doch wieder selbständigen schriftlichen Arbeit findet, wenn letztere vom Lehrer genau durchgesehen bezw. verbessert wird, so wird auch gegen diese Forderung nicht viel einzuwenden sein. Die Normalwörtermethode, nach welcher (wie die Schuljahre fordern) der erste Lese- und Schreibunterricht gegeben werden soll, ist eine so ausschließlich praktische Sache, daß sie sich dem Urteil eines jeden entzieht, der sie noch nie ausüben sah oder noch nie selbst ausgeübt hat.

Wer aus dem **Gesangunterricht** in der Volksschule eine „methodische Gesangschule“ machen und dieselbe den künstlerischen Fachschulen nachbilden will, der muß den Gesangunterricht selbständig und ohne Rücksicht auf den Gang des Zentralfachs und der übrigen Fächer betreiben. Wer sich aber mit den notwendigsten theoretischen Kenntnissen beim Singen begnügt und auch dieses Fach unter das Gesetz des Lebens stellt, dem wird sowohl der Sachunterricht als auch der vorhandene Reichtum an passenden Gesängen Gelegenheit genug geben, das Singen in lebensvoller Weise mit dem übrigen Unterricht zu verbinden. Wenn auch unsere gesetzlich gebotenen Singstoffe in ihrer Auswahl und Anordnung nicht allen Forderungen der Konzentration entsprechen, so läßt sich doch bei etwas freierem Gebrauch auch dieses Fach mit den anderen wohl verbinden.

Die meisten Schwierigkeiten zur Einordnung in das Ganze macht der **Rechenunterricht**, weil er in methodischer Hinsicht durch-

aus seinen eigenen Stufengang verlangt. Die Zillersche Forderung, nach welcher auch der Stoff für den Rechenunterricht den kulturhistorischen Stufen gemäß anzuordnen wäre, steht dem Rechnen machtlos gegenüber. Die methodische Eigenart des Rechnens fordert vom ersten Anfang an ganz gebieterisch ihr Recht, wenn irgend ein Erfolg erzielt werden soll. Vor dieser Thatsache beugen sich selbst die strengsten Zillerianer. Und doch soll auch bei diesem Fach das Prinzip aufrecht erhalten werden. Ist es nicht möglich in Beziehung auf die Stufenfolge des Unterrichtsganges, so müssen andere Anknüpfungspunkte gesucht werden. Man hat es ja einerseits beim Rechenunterricht nicht mit bloßen Zahlen zu thun, sondern dieselben sind stets mit Sachen verbunden, andererseits kommen im Sachunterricht, den Geschichtsunterricht eingeschlossen, eine Menge von Zahlen vor. Wie schön zählt sich z. B. in der Schöpfungsgeschichte ein Tag zu dem andern, bis es ihrer sieben sind! Von zwei Söhnen unserer ersten Eltern stirbt einer, dann kommt wieder einer hinzu u. s. w. Das sind Ausgangs- und Anknüpfungspunkte, die man wohl beachten darf. An dieselben schließt sich die Zillersche Forderung an, daß alles verwertbare Material, das der Sachunterricht zur Einkleidung von Aufgaben bietet und alle in denselben vorkommenden passenden Zahlen in die Beispielsammlung für den Rechenunterricht aufgenommen werden. Diese Materialien sind jedoch lange nicht ausreichend, sie bedürfen einer reichhaltigen Ergänzung. Hier macht sich nun eine wichtige Forderung geltend. Diese notwendige Ergänzung darf keine willkürliche sein, sondern sie muß dem Gesetz der Konzentration des Geistes, die in der Person des Schülers ihren Sitz hat, entsprechen. Die Aufgaben müssen „dem Erfahrungskreis des Schülers" entnommen sein, und da hier die Erfahrung des Schülers in Schule und Haus sehr bald die nötigen Unterlagen liefert, wird man nie bezüglich des Stoffes

in Verlegenheit sein. Dr. Göpfert erzählt vom Zillerschen Seminar: „Die Aufgaben wurden nicht bunt durcheinander gestellt, sondern nach Sachgebieten, so daß keine neue Aufgabe auftrat, ehe nicht das vorhergehende Gebiet z. B. die Gewichte, Preise der Lebensmittel ꝛc., beendet war. Indem so die Weise der üblichen Rechenbücher verlassen wurde, vermied man die Häufung heterogener Verhältnisse, also die Gefahr der Unklarheit." Der Lehrplan des Rechenunterrichts steht hienach auf dem Gesamtlehrplan der Zillerschen Schule ziemlich selbständig da, dagegen wird der Lehrgang des Rechnens von dem Gesetz der Konzentration doch wesentlich beeinflußt.

Eine ganz entschiedene Forderung des Herbart-Zillerschen Lehrplans verlangt die Aufnahme des **Zeichnens** unter die Unterrichtsgegenstände der Volksschule, und zwar vom ersten Schuljahr an. Diese Forderung ist deswegen etwas auffallend, weil das Zeichnen hinsichtlich seiner methodischen Ungefügigkeit gegenüber dem Konzentrationsprinzip an das Rechnen sich anschließt. Das Zeichnen verlangt ebenfalls einen selbständigen Gang, der sich nach den didaktischen Grundsätzen „Vom Leichten zum Schweren, Vom Einfachen zum Zusammengesetzten" richtet. Die Konzentrationsforderung kommt hiebei nur dann zu ihrem Recht, wenn der Zeichenunterricht auf jeder Stufe in den Sachgebieten Gegenstände findet, welche den Formen entsprechen, die gleichzeitig von ihm behandelt werden. Daß dies in der That häufig der Fall ist, wurde Seite 99 ff. nachgewiesen. Dr. Göpfert empfiehlt z. B. im dritten Schuljahr bei Gelegenheit der Behandlung von Isaaks Heirat das Zeichnen von „Rebekkas Krug." Er begründet seine Forderung, wenn er sagt: „Was nicht interessiert, kann gar nicht bildend einwirken. Darum ist auch für das Zeichnen zunächst das Interesse von den Personen und Sachen herüberzuleiten." In Württemberg ist das Zeichnen noch nicht

allgemein und für alle Schüler verbindlich eingeführt. Der Nachweis, daß das Zeichnen überhaupt eine unerläßliche pädagogische Forderung auch für unsere Volksschulen sei, steht nicht im Zusammenhang mit der Frage von der Konzentration des Unterrichts, kann also auch unsere Aufgabe nicht sein.

Nach dem Referat des Herrn Dr. Frick gehört zu den Forderungen der Konzentration auch eine entsprechende Gestaltung der **Stundenpläne.** Nicht bloß Ziller und Stoy sondern auch Herbart selbst sprechen sich mit großer Bitterkeit über die gedanken- und systemlose Anordnung der Unterrichtsstunden und Unterrichtsfächer in den herrschenden Lehrplänen aus, die meist nur nach dem Prinzip variatio delectat entworfen scheinen. Die Lehrpläne müssen als Veranstaltungen der Gelegenheiten für den erziehenden Unterricht Organismen sein, nicht Aggregate. Wenn in einer Klasse in wenigen Stunden hintereinander die verschiedenartigsten Dinge getrieben werden, so kann unmöglich das Interesse der Schüler rege erhalten werden; es ist aber das auch geradezu eine Versündigung gegen die einfachsten Gesetze und Forderungen der Psychologie, welche lehrt, daß die durch andere gehemmten Vorstellungen unbewußt werden und nur durch fortgesetzte Anknüpfung, durch Reihen- und Gruppenbildung von Vorstellungen sich wirkliches Interesse und ein bleibender wirksamer Gedankenkreis erzielen lasse.

Bei mehrklassigen Schulen fordert die Konzentration nicht nur einen gemeinsamen organisch gegliederten Lehrplan, sondern auch die innere Übereinstimmung zwischen den Lehrern, „eine gewisse Gemeinsamkeit des pädagogischen Standpunktes — die wahre Kollegialität.“ Wo diese fehlt, richten äußere Mittel und Vorschriften wenig aus.

Die vollständige Verwirklichung der Konzentration des Unterrichts im Sinne der Zillerschen Schule ist nach dem eigenen

Zeugnis derselben (siehe Dr. Göpferts Rechtfertigung Seite 76) bis jetzt noch in keiner Schule mustergültig durchgeführt.*) Denn die bestehenden Schulverhältnisse müßten nach den von uns entwickelten Forderungen in allen Ländern bedeutende Änderungen erfahren. Die Entwicklung der pädagogischen Gesetzgebung im großen ist aber ihrer Natur nach eine langsame und hat sich vor gewagten Sprüngen zu hüten. Die geistige Entwicklung muß der gesetzlichen gewöhnlich vorausgehen. Hierüber urteilt A. v. Humboldt: „Die Deutschen brauchen 100 Jahre, um eine Dummheit einzusehen und andere 100 Jahre, um sie abzuschaffen." Der kleinste Teil deutscher Lehrer sind Anhänger Herbarts, und die Zahl der Zillerianer ist noch bescheidener. In Württemberg wußte man bisher wenig von der Herbartschen Pädagogik. Von seiner Philosophie sagt Herr Rektor Beckh in seinem Aufsatz (Sch. W. Bl. 1887, 1—3), „sie sei in Tübingen nie zur Geltung gekommen." Gleichwohl beginnt man in der pädagogischen Welt ihren Einfluß zu fühlen, allenthalben regt es sich. Man sieht sich genötigt „für oder wider" Stellung zu nehmen. Der heftige Streit, welcher bald über diese bald über eine andere Frage der „sogenannten wissenschaftlichen Pädagogik" entbrennt, zeigt, daß die Herbart-Zillerschen Ideen Kraft genug haben, um die Geister in Bewegung zu setzen und an einander geraten zu lassen. Die Wahl dieser Preisaufgabe selbst ist ein Beweis, daß auch die hohe Oberschulbehörde Württembergs den

*) Dr. Rein schreibt an den Verfasser dieses Aufsatzes (26. März 1888) hierüber folgendes: „Ausgeführte Lehr- und Stundenpläne liegen noch nicht vor; nur Teile davon, weil die in der Praxis stehenden Herbartianer leider den bestehenden staatlichen Verfügungen sich unterordnen müssen. Ein idealer Lehrplan kann nur die Frucht jahrelanger eindringender Arbeit sein; sonst fürchte ich, würde er mehr schaden als nützen. Die „Schuljahre" enthalten nur Vorarbeiten dazu."

Wunsch hat, ihre Lehrer möchten für die Herbart-Zillersche Schule und Pädagogik sich interessieren und mit ihr sich bekannt machen.

Wenn aber der jetzige Stand unserer Schulverhältnisse es auch nicht möglich macht, allen berechtigten Forderungen der Konzentration zu entsprechen, so kann doch jeder, der sie kennt und billigt, wesentliche Bedingungen derselben erfüllen, ohne seine Vorschriften zu verletzen.

Er kann seinen Unterricht auf die Person des Zöglings konzentrieren, indem er die Eigenart desselben, die Heimat, die praktischen Lebensverhältnisse an bestimmten Stellen des ihm vorgeschriebenen Unterrichtsstoffes sowie bei besonderen Anlässen hereinzieht. Den Unterrichtsstoff muß er so teilen und zubereiten, daß er der fortschreitenden geistigen Entwicklung des Schülers sich anpaßt. Wo sich irgendwie Gelegenheit bietet, muß er zwischen den verschiedenen Unterrichtsstoffen Anknüpfungspunkte suchen und diese wieder mit der Eigenart und Heimat des Schülers in Beziehung bringen, so daß immer das sittlich-religiöse Leben der Person, die in dem Zögling sich bilden soll, der Mittelpunkt des Unterrichts bleibt.

Es kann in allen Schulen die Geographie eng an die Geschichte (heilige und profane) und an die Naturkunde angeschlossen werden; ebenso kann man diese mit den historischen Fächern verbinden. Es kann die Sprache mit dem Sachunterricht verknüpft, also z. B. sprachliche Regeln nur an solchen Stoffen gewonnen werden, welche dem Inhalte nach geläufig sind, so daß hiedurch auch eine Reinigung des Sprachunterrichts, eine Beschränkung desselben auf das rein Sprachliche erzielt wird. Der Inhalt unserer Schulgesänge steht in nächster Verwandtschaft mit den religiösen, geschichtlichen und naturkundlichen Unterrichtsstoffen, und man müßte der Natur beider Stoffe geradezu Gewalt anthun, wenn man sie ohne Beziehung zu einander behandeln

wollte. Ja selbst Rechnen und Zeichnen, die an ihrem eigenen Stufengang festhalten, treffen doch an manchen bedeutsamen Stellen mit dem übrigen Unterrichtsinhalt zusammen, so daß die Einheit der Gedanken auf der ganzen Linie des Unterrichts gewahrt bleiben kann.

Wir haben nun die Zillerschen Forderungen, welche die Konzentration des Unterrichts in sich befaßt, in Bezug auf ihren Wert und ihre Anwendbarkeit einer eingehenden Prüfung unterzogen und möchten unser Ergebnis in folgende drei Sätze zusammenfassen.

1. Die Hauptforderung, daß der ganze Unterricht auf die religiös-sittliche Geistesbildung des Schülers zu konzentrieren sei, verdient volle Anerkennung, ebenso die Hervorhebung des diesem Zwecke unmittelbar dienenden Lehrgegenstandes als dem Mittelpunkt sämtlicher Unterrichtsfächer.
2. Die äußere Anordnung des Lehrstoffes dieser Fächer entsprechend dem Stufengang des Religions- bezw. Geschichtsunterrichts wird sich da empfehlen, wo es ohne Zwang und ohne Schaden für die Klarheit und Durchsichtigkeit des Unterrichts sowie ohne Verstoß gegen den durch die Natur einiger Lehrfächer gebotenen Stufengang geschehen kann.
3. Die konsequente und totale Durchführung des Zillerschen Konzentrationsgedankens, d. h. der Aufbau des Unterrichts nach den acht Zillerschen Kulturbildern ist jedoch nicht nur mit Rücksicht auf den dermaligen Stand unserer Unterrichtsverhältnisse sondern überhaupt unmöglich.

Vorstehenden Sätzen möchten wir noch die von der Direktorenkonferenz Sachsen beinahe einstimmig angenommenen Thesen des Herrn Dr. Frick anfügen:

I. Es ist schon mit Rücksicht auf die Geschichte der Pädagogik und Didaktik dringend zu wünschen, daß die Lehrer mehr

als bisher mit den Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätzen sich bekannt machen.

II. Nach Ausscheidung aller derjenigen Nebenvorstellungen in denselben, welche in der mechanischen Psychologie Herbarts begründet sind, erscheinen folgende Punkte jener Didaktik, zumal in der Gegenwart, aufs neue besonders beachtenswert:

1. Die Forderung, daß nicht das Wissen und Lernen Zweck und Ziel alles Unterrichts sei, sondern die Entwicklung des lebendigen Interesses, d. h. der auf die Erhaltung und Erweiterung unseres geistigen Erwerbens gerichteten Kraft desjenigen angeregten Geisteszustandes, aus welchem das Wollen hervorwächst.
2. Die Forderung der Erregung und Bildung eines vielseitigen und doch konzentrierten Interesses.
3. Die Forderung, daß aller Unterricht ein erziehender sei.
4. Die Forderung einer auf alle Weise möglichst straff und einheitlich durchgeführten auf Bildung der Gesinnung und des Charakters gerichteten Konzentration des Unterrichts.
5. Die Forderung einer auf das sorgfältigste durchgeführten Gliederung des Unterrichts.

These III u. IV siehe später.

IV. Welche Forderungen stellen die „formalen Stufen" an das Unterrichtsverfahren, und inwiefern sind dieselben begründet?

Die Frage nach der besten Methode des Unterrichts ist so alt wie Erziehung und Unterricht selbst. Davon zeugen die zahlreichen Aussprüche geistvoller Menschen aller Zeiten, die vielen

Sentenzen über Menschenerziehung, die immer und immer wieder ihre Runde durch die Welt machen und von Mund zu Mund, von Buch zu Buch, von Hand zu Hand wandern. Zu ihnen gehören auch die nachfolgenden, welche wir unserer Beurteilung der „formalen Stufen“ voranstellen möchten.

Plato: *Φύσεις χρησταὶ τοιαύτης παιδείας ἀντιλαμβανόμεναι ἔτι βελτίους τῶν προτέρων φύονται.* Rep. IV. 424. A. (Edle Naturen, die eine solche Erziehung genossen haben, werden noch besser als die früheren.)

Goethe: „Es soll nicht genügen, daß man Schritte thue, die einst zum Ziele führen, sondern jeder Schritt soll Ziel sein, und als Schritt gelten.“ (Aus Eckermann, Gespräche mit Goethe.)

Kant: „Die Pädagogik muß ein Studium werden, sonst ist nichts von ihr zu hoffen.“

Stoy: „Es kann und darf nicht dem Zufall überlassen bleiben, ob der Lehrer zu den wenigen glücklichen Naturen der Pfadfinder gehöre oder nicht; auch die glückliche Natur wird durch die Anweisungen der Methode nicht beengt und unwirksam gemacht, sondern für sie ist recht eigentlich höherer Gewinn zu erwarten.“

Kern: „Es muß dem Lehrer die Fähigkeit werden, sein Thun in der Schule denkend in Beziehung zu setzen zu dem letzten Zweck aller Erziehung.“

Ref. v. W. „Der Unterschied des bisher herrschenden und des von der Schule Herbarts verlangten Verfahrens läßt sich geradezu so ausdrücken: Jetzt wird den Schülern zu wenig gegeben, es wird von ihnen zu viel gefordert; an die Lehrer sind fortan höhere, an die Schüler niedrigere Anforderungen zu stellen. Es muß endlich einmal allgemein anerkannt werden, daß erziehend unterrichten eine Kunst ist, beruhend auf einer Wissenschaft, die

ebensowohl wie andere ihre unumstößlichen Gesetze und Thatsachen hat, die keiner ungestraft ignorieren darf."

Karl Richter in Leipzig hat vor kurzem (1888) eine „Gekrönte Preisschrift" in Form einer 166 Seiten langen Broschüre über „Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen des Unterrichts (Wesen, geschichtliche Grundlage, Anwendung im Volksschulunterricht)" veröffentlicht. In der „geschichtlichen Grundlage" zählt er eine lange Reihe pädagogischer Autoritäten auf, welche alle, wie er zu beweisen sucht, die „formalen Stufen" vor Herbart und Ziller unter anderen Bezeichnungen gelehrt hätten. Er will damit zeigen, daß Herbart und Ziller über den gesetzmäßigen Verlauf des Lernprozesses eigentlich nichts wesentlich Neues entdeckt haben. Herbart und Ziller werden getadelt, daß sie längst bekannten und allgemein ausgeübten pädagogischen Funktionen neue, schwer verständliche Namen gegeben und so den Schein erweckt haben, als ob sie die eigentlichen Urheber dieses Unterrichtsverfahrens seien. Auch die „Kritische Beleuchtung der Zillerschen Lehre von den formalen Stufen" in Nr. 15—17 (1887) der „Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung" stimmt im ganzen mit den Ausführungen Karl Richters überein. Ziller selbst handelt die „formalen Stufen" eingehend ab in der „Allgemeinen Pädagogik." 2. Auflage 1884.

Was unserem Zweck an dieser Polemik gegen Herbart-Ziller dient, ist die unleugbare Thatsache, daß die „formalen Stufen" im allgemeinen selbst von den Gegnern als das richtige, bezw. allein richtige, Unterrichtsverfahren anerkannt werden. Daß die formalen Stufen schon von früheren Pädagogen gekannt, gelehrt, und im Unterricht beobachtet wurden, beweist nur die Richtigkeit ihrer Forderungen. Nach Pred. Sal. 1, 9 geschieht ja überhaupt nichts Neues unter der Sonne.

Die erste Forderung, auf welcher die formalen Stufen be-

ruhen, verlangt, daß das Unterrichtsverfahren dem allgemeinen Gesetz alles wahren Lernens sich unterordne.' Dieses Gesetz lautet: Jeder Lernprozeß vollzieht sich nach den naturgemäßen Regeln der Apperzeption und Abstraktion.

Die Werkzeuge der Apperzeption sind die Sinne, welche dem Vorstellungsleben das Bewußtsein der äußeren Vorgänge und Gegenstände übermitteln; durch die Abstraktion aber lernen wir über die inneren Beziehungen der Dinge und Ereignisse nachdenken, wir erkennen ihre Ordnung, ihre gemeinsamen Merkmale und die in ihnen wirkenden Gesetze. Das Wesen der Apperzeption ist Wahrnehmen und Anschauen, das der Abstraktion Vergleichen und Nachdenken.

Der Apperzeptionsprozeß hat es also mit sinnlichen Wahrnehmungen zu thun. Deswegen fordert Ziller in Übereinstimmung mit Comenius, Rousseau und Pestalozzi mit großem Nachdruck: „Aller Unterricht muß von der Anschauung ausgehen." Und Fr. A. Wolf sagt in seinen consiliis scholae: „Mit der Regel anfangen ist eine lumpige Methode, bei der gar nichts herauskommt." Man würde Ziller mißverstehen, wie Pestalozzi mißverstanden worden ist, wenn man dieser Forderung zufolge aus der „Anschauung" ein besonderes Fach, den Anschauungsunterricht machen wollte. Nein, die Forderung ließe sich auch so ausdrücken: Aller Unterricht muß Anschauungsunterricht sein! Ziller fordert nicht ein weiteres Fach, sondern er verlangt in Beziehung auf das Unterrichtsverfahren in allen Fächern die erste Eigenschaft, nämlich die Anschaulichkeit. Pestalozzi nennt dieselbe „das Wesen der Lehre selbst und die Urform, durch welche die Ausbildung unseres Geschlechts durch die Natur selber bestimmt werden muß."

Die Anschauung ist teils eine äußere, sinnliche, teils eine innere, durch die Phantasie vermittelte. Was die äußere An-

ſchauung betrifft, ſo fordert Ziller für jeden Unterrichtsgegenſtand, der in Natur zu haben iſt, die unmittelbare Vorſtellung. Verfehlt iſt es, wenn man Bilder von Gegenſtänden benützt, die in Wirklichkeit vorhanden ſind. Wo die Gegenſtände ſelbſt fehlen, müſſen allerdings gute Bilder aushelfen. Die innere Anſchauung fordert die Anknüpfung an apperzipierende Vorſtellungen; ſie iſt beſonders bei hiſtoriſchen Stoffen notwendig. An die Weckung und Ordnung der apperzipierenden Vorſtellungen ſchließt ſich die lebensvolle Schilderung der betreffenden Sache an. Die Phantaſie beginnt ihre Thätigkeit und verſetzt die Seele mit ihren Gedanken, Gefühlen und Willensregungen mitten in den Vorgang hinein, ſo daß ſie mit den geſchichtlichen Perſonen denkt, liebt, haßt, redet und handelt.

Die Einzelanſchauung hat für den Menſchen nur dann einen wirklichen Wert, wenn er die Erfahrung oder die Erkenntnis, welche er in der Apperzeption gewonnen hat, auf andere ähnliche Fälle und Gegenſtände übertragen kann. Dazu gehört Einſicht in die Gegenſätze, beſonders der ſittlichen. Die Anſchauung bildet alſo nur die Grundlage für die Begriffsbildung, durch welche die Einzelanſchauung verallgemeinert wird. „Begriffe ohne Anſchauungen ſind leer; Anſchauungen ohne Begriffe ſind blind," ſagt Kant. Die Aufgabe der Begriffsbildung erfüllt der Abſtraktionsprozeß. „Die pſychologiſche Unterſuchung zeigt, daß die Herausbildung des Begrifflichen aus dem konkreten Stoff das der naturgemäßen Entwicklung des Geiſtes entſprechende Verfahren iſt und deshalb auch zu Begriffen führt, die nicht leer und ſchwankend, ſondern mit dem konkreten Stoff, aus dem ſie gewonnen, verwachſen, mit klaren Vorſtellungen verbunden ſind und mit Sicherheit richtig angewendet werden; daß dagegen alle zu früh gegebenen Regeln und abſtrakten Begriffe nicht richtig erfaßt werden können, weil die apperzipierenden Vorſtellungen noch nicht vorhanden ſind.

Es ist daher unzweifelhaft stets vom Konkreten auszugehen und womöglich aus einer gewissen Fülle des Materials durch eine nicht allzu unvollständige Induktion das Gesetz zu gewinnen." (Ref. W.)

Die Herbart-Zillersche Pädagogik stellt demgemäß die weitere Forderung auf: „Der Unterricht muß, um einen dauernden und wertvollen Beitrag zur Bildung des Zöglings zu liefern, überall von der konkreten Anschauung ausgehen und von ihr zur Gewinnung begrifflicher Einsichten fortschreiten. Das Begriffliche darf dem Schüler nicht als etwas Fertiges vorweg dargeboten, sondern es muß durch seine eigene Geistesarbeit aus dem Anschauungsmaterial herausgehoben werden." — Diese Forderung ist bei jedem Lehrgegenstand berechtigt, der in konkreter Form eine abstrakte Wahrheit enthält und nicht vorher schon der Ausdruck einer begrifflichen Einsicht ist. Der Abstraktionsprozeß ist daher in manchen Fällen überflüssig, weil nicht jeder Lehrgegenstand Material zur Begriffsbildung enthält, manchmal auch unmöglich, weil der Lehrinhalt oft schon in der Form des Begriffs an den Schüler herantritt.

Nicht jeder unterrichtliche Akt kann hienach beide Prozesse durchlaufen. Unter gewissen Verhältnissen genügt der erste, unter anderen der zweite. Diese Thatsache macht sich auch bei der Anwendbarkeit der formalen Stufen bemerkbar. Auch dort werden sich Fälle herausstellen, in welchen die „formalen Stufen" nur teilweise zur Anwendung kommen können. Die allgemeine Forderung, welche den Fortschritt des Unterrichtsverfahrens von der Anschauung bis zur Begriffsbildung verlangt, wird jedoch durch diese Ausnahmen nicht beeinträchtigt, sondern ist durchaus begründet. Freilich gehört zur eigentlichen Abstraktion schon eine gewisse Reife und Gewandtheit des Geistes, allein diese tritt nicht plötzlich mit dem bloßen Alter oder einer gewissen Anzahl von

Lebensjahren ein, sondern muß schon frühe, auf den untersten Altersstufen in den einfachsten Übungen und Versuchen eingeleitet und vorbereitet werden. Der menschliche Geist ist ja von seinem Schöpfer so eingerichtet, daß er bei der Einzelanschauung gar nicht stehen bleiben kann. Käme die natürliche Fähigkeit und Thätigkeit des Geistes dem Unterricht nicht entgegen, so würde es schwer halten, jemals einen Begriff in den Schüler hinein zu bringen; es muß von innen heraus werden und wachsen. Die unterrichtliche Thätigkeit ist eine Beihilfe, „um das rechte Gelingen der Geistesoperation zu sichern." Ein kleines Büblein, das an einem Albflüßchen, der Lauter, aufgewachsen war, rief, als es zum erstenmal den Neckar sah, hocherfreut aus: „Vater, das ist aber eine große, schöne Lauter!" Offenbar war das Büblein reif genug für das Verständnis des Begriffes „Fluß". — Es ist bei normalen Schülern nur ein Hebammendienst, den die Schule leistet.

Will der Lehrer seinen Unterricht nach diesen beiden Funktionen des menschlichen Geistes, der Apperzeption und der Abstraktion, einrichten, so hat er bei jeder derselben wieder zwei Hauptforderungen zu erfüllen.

Die Apperzeption verlangt 1. daß er die Auffassung des zu lehrenden Unterrichtsgegenstandes durch Zerlegung und Ordnung der schon vorhandenen Vorstellungen (der apperzipierenden Vorstellungen) einleitet und vorbereitet. Dies bildet die erste formale Stufe des Unterrichtsverfahrens oder die Analyse; 2. daß er den Unterrichtsgegenstand den in der Seele des Schülers bereitstehenden apperzipierenden Vorstellungen gemäß mitteilt. Dies ist die zweite Stufe, die Synthese.

Der Abstraktionsprozeß zerlegt sich ebenfalls in zwei Forderungen. Der Lehrer muß den Schüler anleiten 1. daß er den aufgefaßten Gegenstand in seinem Zusammenhang und in seinen

Teilen näher betrachtet und ihn in seiner Ähnlichkeit und Verschiedenheit mit andern vergleicht. Dies ist die Stufe der Association; 2. daß er die in der Association herausgehobenen Merkmale und Vergleichungspunkte zu allgemeinen Begriffen weiter bildet. Dies ist die Stufe des Systems. Mit diesen 4 Stufen schließt der eigentliche Lernprozeß ab. Herbart und Ziller aber fügen noch eine weitere Forderung hinzu. Der Unterricht hat den Schüler auch anzuleiten, daß er 3. das Gelernte übe und anwende. Dies ist die Stufe der Methode.

Für die Richtigkeit dieses Unterrichtsverfahrens lassen sich folgende psychologisch-pädagogische Gründe geltend machen.

Wenn dem Schüler ein Bildungsstoff durch den Unterricht zu eigen gemacht werden soll, so muß er veranlaßt werden, in den Unterrichtsgegenstand sich zu vertiefen. Die Vertiefung führt zur klaren Vorstellung. Hiebei darf es nicht bleiben. Der Schüler muß sich der Vorstellung bewußt werden; man muß ihn daher anleiten, sich zu besinnen. So führt der Unterricht in der Seele des Schülers einen beständigen Wechsel zwischen Vertiefung und Besinnung herbei. Die Auffassung und Gewinnung des Bildungsstoffes setzt Vertiefung, die Vereinigung und Sammlung desselben aber Besinnung voraus. Jede einzelne Vorstellung verlangt ein Vertiefen und ein Besinnen. In beiden liegt zunächst das Bedürfnis der Verweilung und Ruhe. Da aber mit einem Unterrichtsgegenstand mehrere, oft viele zusammenhängende Vorstellungen verbunden sind, so müssen beide immer wieder fortschreiten, so daß auch ein steter Wechsel stattfindet — einerseits zwischen ruhender Vertiefung und ruhender Besinnung und zwischen fortschreitender Vertiefung und fortschreitender Besinnung andrerseits. Die Vertiefungen sollen ineinander und in die Besinnung übergehen, die Besinnung wiederum in neue Vertiefung. Die ruhende Vertiefung hebt unsere Vorstellungen aus den Massen, worin sie

sich darbieten, heraus, vereinzelt sie, zerlegt sie in ihre Elemente, entmischt sie, scheidet alles, was im Vorstellen trübe war, aus und erzeugt so Klarheit. Der Fortschritt von einer Vertiefung zur andern bringt die zu elementarischer Klarheit erhobenen einzelnen Vorstellungen zusammen, so daß jede in viele zufällige Verbindungen mit anderen, am meisten mit den ihr verwandten eingehen kann und bewirkt so eine innige, feste Verknüpfung oder Association der Vorstellungen. Die ruhende Besinnung, welche sich auf das gegenseitige Verhältnis der mannigfachen Glieder in den Associationen richtet, „sieht jedes einzelne, als Glied des Verhältnisses an seinem rechten Orte," sie weist also jeder Vorstellung die bestimmte Stelle an, die ihr gemäß den Systemen der Wissenschaft zukommt, wandelt mithin die zufälligen Verknüpfungen in wesentliche um und schafft dadurch Ordnung und System. Die fortschreitende Besinnung endlich, welche im regelmäßigen Denken das systematisch Geordnete durchläuft, durch Erzeugung neuer Glieder weiter ausbaut, mit Absicht und zu vorgesetzten Punkten hinlenkt und konsequent anwendet, ist Methode. — Klarheit, Association, System und Methode, das sind die „formalen Grundbegriffe", welche eine deutliche Stufenfolge dessen bezeichnen, was nacheinander folgen muß, es sind die sogenannten formalen Stufen des Unterrichts, die Herbart auch nach den vorzunehmenden unterrichtlichen Thätigkeiten mit den Stichwörtern „zeigen, verknüpfen, lehren, philosophieren" bezeichnet. Die beiden ersten, Klarheit und Association gehören vorwiegend der Stufe der Vertiefung (Apperzeption), die beiden letzten, System und Methode, dagegen der Besinnung (Abstraktion) an. „Jene sorgen, daß der Mensch nicht in Einförmigkeit festhänge, sondern vielfach lebe, sich rege und bewege; diese sorgen, daß der Mensch stets wisse, wo er sei, in seinem Wollen wie in seinem Denken, daß ihm so viel möglich sein ganzes Denken und sein ganzes Wollen stets

UNIVERSITY OF CALIFORNIA

gegenwärtig sei. Die einen erweitern ihn, die andern sammeln ihn. So wird aus Vertiefung und Besinnung die Vielseitigkeit hervorgehen ohne inneren Streit: denn es widerspricht sich nicht, daß unsere Vorstellungen in ihren wesentlichen Verknüpfungen fest, und zugleich durch vielfache zufällige Verknüpfungen zu mannigfaltigen Übergängen vorbereitet seien."

Ziller zerlegt die Stufe der „Klarheit" gemäß den auf ihr vorzunehmenden unterrichtlichen Operationen in zwei neue Stufen, Analyse und Synthese, so daß sich nach seiner Zählung die fünf Formalstufen ergeben: Analyse, Synthese, Association, System, Methode.

Ehe nun auf die einzelnen Forderungen der formalen Stufen näher eingegangen werden kann, müssen zwei Vorbedingungen erwähnt werden, die wesentlich mit dem Unterrichtsverfahren zusammenhängen.

Ziller fordert, daß jede Jahresaufgabe für jedes Fach in kleine Abschnitte, deren jeder doch in gewissem Sinne ein Ganzes bildet, zerlegt werde. Diese Abschnitte nennt Ziller sehr treffend „methodische Einheiten", weil „sich jede formale Stufe auf die methodische Einheit bezieht und in ihr mit den andern zusammenhängt." Es läßt sich ein geordnet fortschreitender Unterricht ohne diese methodischen Einheiten gar nicht denken. Schon die haushälterische Einteilung und Ausnützung der zugemessenen Zeit fordert sie. „Der Umfang einer methodischen Einheit bestimmt sich nach dem Gesichtskreise des einzelnen Schülers oder der Klasse. Eine je höhere Stufe der Unterricht bereits erreicht hat, ein desto größerer Kreis kann natürlich auf einmal umspannt und bearbeitet werden." (Ziller Allg. Päd. S. 263.)

Die andere vorbereitende Forderung bezieht sich auf die Weckung und Lenkung des Interesses für den zu behandelnden Lehrgegenstand. Dies geschieht durch Aufstellung des Zieles, das

die methodische Einheit anzustreben und zu erreichen hat. Diese Forderung entspricht einem so natürlichen Bedürfnis, daß ihre Berechtigung einer weiteren Begründung nicht bedarf. Sie wurde auch bisher schon im allgemeinen erfüllt. Doch ist es ein Verdienst Zillers, daß er die Voranstellung des Zieles nicht nur mit großer Energie forderte, sondern den Wert, den Inhalt und die Form des Zieles unter neue wichtige Gesichtspunkte brachte, auch für die Ausführung praktische Vorschriften und Beispiele gab. Wenn die Aufstellung des Zieles nicht bei allen Schülern die beabsichtigte Wirkung ausübt, oder wenn nicht jeder unterrichtliche Akt zur Veranstaltung eines solchen sich eignet, so ist damit gegen die Forderung überhaupt noch nichts bewiesen. Soll die Aufstellung des Zieles den beabsichtigten Erfolg haben und in einer größeren Schülerklasse von durchdringender Wirkung sein, so muß der Lehrer die Form und den Inhalt des Zieles vorher klar und faßlich feststellen, bei der Mitteilung desselben an seine Schüler muß sein Ton und die Kraft seiner Stimme der energische Ausdruck seiner Absicht sein, daß er jetzt mit den Schülern eine bestimmte und ernste Arbeit zur Ausführung bringen wolle. Denn das Ziel bildet den unmittelbaren Ausgangspunkt für das Unterrichtsverfahren. Dieses beginnt mit der ersten formalen Stufe, nämlich mit

die Analyse.

Jeder unterrichtliche Akt führt zwar dem Schüler etwas Neues zu, aber ganz fremd darf ihm dasselbe nicht sein. Es muß bei ihm Anknüpfungspunkte, verwandte Gedanken und Vorstellungen vorfinden, welche durch die Angabe des Zieles alsbald wachgerufen werden und in seiner Seele emportauchen. Es fehlt ihnen aber noch die Freiheit, die Ordnung, die Vollständigkeit und Korrektheit. Solche herzustellen und für die Darbietung des Neuen in geordnete Reihen zu bringen, ist die Aufgabe der ersten

Formalstufe. „Die im Geiste bereits vorhandenen Vorstellungen sind die Fangarme, mit denen der Schüler das Neue erfaßt und sich zu eigen macht.“ Sie werden apperzipierende Vorstellungen genannt. Die Zillersche Forderung lautet: „Da das Neue des durch das Ziel abgegrenzten Abschnittes dem Zögling nur mit Hilfe des Alten und Bekannten, das er bereits besitzt, sich aneignen läßt, so muß die ausgesonderte Gruppe des Alten und Bekannten im Gedankenkreis des Zöglings selbst aufgesucht und so bearbeitet werden, daß es mit dem Gleichartigen im Gegenstande des Zieles eine innige Verbindung eingeht.“ Die Analyse soll also, von dem Ziel ausgehend, die älteren auf das Ziel bezüglichen Vorstellungsmassen in ihrem Verhältnis zum Ziele dem Zögling klar zum Bewußtsein bringen, damit sie das in der Synthese neu Auftretende apperzipieren können. Die Analyse ist eine Auflösung und Neuordnung hergehöriger früher erworbener Gedankenmassen: die hemmenden werden verdrängt, die unterstützenden neu befestigt. Daß hiebei auch, wo es paßt, die „Lebensverhältnisse des Kindes“ berücksichtigt werden müssen, ist selbstverständlich.

Wir haben oft Gelegenheit, nicht nur an Kindern sondern auch an uns selbst die Erfahrung zu machen, daß neue Gegenstände und Anschauungen, wenn sie völlig unvorbereitet in unsern Gesichtskreis treten, bei uns zunächst kein oder nur wenig Verständnis finden.

Denken wir uns drei Männer, einen erfahrenen Kunsthandwerker, einen Bauern und einen fachwissenschaftlich Gelehrten in einer Gewerbeausstellung. Welcher wird wohl das meiste Interesse an den ausgestellten Gegenständen zeigen und den größten Gewinn von ihrer Besichtigung davon tragen? Die Antwort ist naheliegend. Die Rollen werden sofort wechseln, wenn die drei eine landwirtschaftliche Halle mit Tieren, Geräten und Erzeug-

niſſen der Landwirtſchaft und nachher eine Bibliothek beſuchen. Woher kommt in den drei Fällen der große Unterſchied des Intereſſes und des Gewinnes zwiſchen den drei Beſuchern? Antwort: Von dem Mangel oder dem Vorhandenſein apperzipierender Vorſtellungen. Wieder anders würde ſich die Apperzeption im Innern der drei Männer geſtalten, wenn ſie ihre Beſuche an den drei genannten Orten gemeinſam unternehmen und während desſelben eine für ſie alle gleich wichtige perſönliche Angelegenheit, etwa eine Erbſchaft oder dgl. mit einander beſprechen wollten. Ihre Aufmerkſamkeit würde von den zu beſichtigenden Gegenſtänden entweder ganz abgelenkt oder wäre ſie wenigſtens eine ſehr geteilte. Eine eigentliche Apperzeption könnte gar nicht ſtattfinden. Die weitere Zillerſche Forderung iſt alſo durchaus begründet, wenn ſie verlangt: „die apperzipierenden Vorſtellungen dürfen nicht nur überhaupt in einer dunkeln Ecke des Gedächtniſſes vorhanden ſein, ſondern ſie müſſen gegenwärtig, im hellen Raum des augenblicklichen Bewußtſeins, frei emporſteigen.“

Ein Lehrer der ſeine Schüler kennt und Meiſter in ſeinem Berufe iſt, weiß, ob die Analyſe lang oder kurz ſein, wo er ergänzend und berichtigend eingreifen oder am Ende dieſelbe ganz weglaſſen muß. Es giebt ja Fälle, in welchen eine Analyſe unnötig oder unmöglich iſt. Auf manche Unterrichtsgegenſtände ſind die Schüler vermöge ihrer Erfahrungen und Kenntniſſe ſo vorbereitet, daß eine Analyſe langweilig und eine Zeitverſchwendung wäre. Die Forderungen der Pädagogik ſtehen ja (mit Ausnahme des Züchtigungsrechts) nicht unter dem Strafgeſetz, ſondern gehören dem Gebiete des Geiſtes an, von dem Paulus ſchreibt: Wo der Geiſt des Herrn iſt, da iſt Freiheit. 2 Kor. 3, 17. An die Beſchaffenheit der Analyſe ſtellt Ziller die Forderung: „Das Neue ſelbſt darf nicht in die Analyſe mit hereingezogen werden, man darf nicht einzelnes davon im voraus geben oder

auch nur andeuten; denn der Gedankenkreis ist ganz anders beschaffen, wenn er in der Thätigkeit des Apperzipierens von neuem begriffen und ganz anders, wenn die apperzipierenden Vorstellungsmassen erst herbeigeschafft und durchgebildet werden. Die Analyse kann sogar in Abteilungen auftreten, und zu jeder Abteilung können sogleich die entsprechenden Teile der Synthese hinzugefügt werden." Auch diese Forderung ist in der Hauptsache berechtigt. Denn eine der wichtigsten Wirkungen, welche die Analyse erzielen soll, ist die Spannung und Steigerung der Erwartung und des Interesses für die nachfolgende Synthese. Würden wesentliche Teile derselben (z. B. einer Erzählung) in der Analyse auch nur genannt oder angedeutet, so würde dadurch der Eindruck und Erfolg der Synthese in Frage gestellt. Doch muß öfters in die Analyse einiges Neue hereingezogen werden, was zum Verständnis der Synthese gehört. Wenn diese nämlich durch viele erklärende Einschaltungen zu häufig unterbrochen wird, so wird leicht die Auffassung erschwert und der Totaleindruck verwischt. Unter allen Umständen darf die Analyse nicht zu lang sein, sonst wirkt sie das Gegenteil von dem, was sie soll: statt Spannung — Abspannung.

Sie darf ferner kein ordnungsloser Haufe von Vorstellungen sein; dieselben müssen vielmehr so in geordnete Reihen gestellt sein, daß die Synthese nicht nur sich leicht anschließen, sondern sie gleichsam Schritt für Schritt durchlaufen kann und jedes Glied in der Kette der Synthese ein entsprechendes in der Analyse für sich bereit findet. Letzteres ist nur dann möglich, wenn die Reihen nicht nur gut geordnet, sondern auch fest eingeprägt sind, daß kein Glied des ganzen fehlt.

Damit wäre das Saatfeld zubereitet, gepflügt und geeggt; nun kann die Bestellung der Saat erfolgen. Dies geschieht durch

die Syntheſe.

Es muß der Herbart-Zillerſchen Schule entſchieden das Verdienſt zugeſprochen werden, daß ſie die Wichtigkeit des vorbereitenden Unterrichts oder der Analyſe mit großem Nachdruck betont und dieſen grundlegenden Teil des Unterrichtsverfahrens in den Kreis beſonderer pädagogiſcher Überlegung und Rückſicht geſtellt hat. Die Syntheſe oder die Darbietung des neuen Unterrichtsſtoffs war von jeher Gegenſtand pädagogiſchen Nachdenkens und Fleißes. Doch bieten die dahingehenden Zillerſchen Forderungen manche neue beachtenswerte Geſichtspunkte. Bei der Syntheſe handelt es ſich um den Anblick des Objekts und um den Einblick in dasſelbe, welches wie ein Naturobjekt zu klarer Anſchauung und zu klarem Verſtändnis gebracht werden muß, ſo daß der Schüler ſchließlich die geiſtige Herrſchaft über dasſelbe gewinnt. „Der Zweck der Syntheſe iſt die Erzeugung von neuen Anſchauungen, äußeren und inneren, ſinnlichen und intellektuellen," (G. F. Pfiſterer, Päd. Pſ. S. 229) ſowie von neuen Vorſtellungen. Das Mittel dazu iſt ſachgemäße, begrenzte, nach Einheiten gegliederte, durchſichtige, lebendige (d. h. zum Mitdurchleben des Schülers geeignete), auch in die Tiefe des ethiſchen Gehaltes einführende, im Wechſel von Fortſchreiten und Ruhe ſich bewegende, den geiſtigen Zuwachs von Zeit zu Zeit zuſammenfaſſende Darſtellung des Objekts. (Dr. Frick.)

Ziller zerlegt die Beſtandteile der Syntheſe in folgende Forderungen: „Die Darbietung muß ganz allmählich und Schritt für Schritt vor ſich gehen, ſo daß der Stoff dem Schüler nicht maſſenweiſe, ſondern abſatzweiſe vorgelegt, eins nach dem andern ihm förmlich zugezählt wird. Deshalb iſt der Stoff jeder methodiſchen Einheit wieder in kleinere Teilganze zu zerlegen und jedes erſt einzeln für ſich durchzuarbeiten; in jedes ganz diſtinkt und präzis hingeſtellte Einzelne muß ſich der Schüler unter Ausſchluß

alles Fremdartigen vertiefen, damit es zu voller Klarheit erhoben und in ein richtiges Verhältnis zu dem übrigen gebracht werde, denn was unbestimmt und verworren bleibt, erzeugt keine Einsicht und erregt keine Lust, kein Wohlgefallen, wie das Interesse es verlangt. Die einzelnen Teile müssen aber dann auch mit einander verschmolzen oder doch zu rascher Aufeinanderfolge gebracht und in eine Einheit des Bewußtseins zusammengefaßt werden. Jeder einzelne Teilabschnitt muß überdies durch eine Art Überschrift, durch einen dabei leitenden Gesichtspunkt kenntlich gemacht werden." Die „Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung" urteilt über diese Forderungen: „Wenn Ziller den Wechsel von Vertiefung und Besinnung mit dem leiblichen Respirationsprozeß vergleicht und ihn für das Gedeihen des psychischen Lebens als ebenso wichtig erklärt wie das Atmen für das Gedeihen des physischen Lebens, so ist in der That damit nicht zu viel behauptet. Ohne Gliederung und nachherige Zusammenfassung entsteht keine Klarheit über das einzelne und keine Übersicht über das ganze. Die Vorstellungen bleiben unreif, undeutlich und die Vorstellungsreihen verschwommen, weshalb sie sehr bald der Vergessenheit anheimfallen." Unter den Lehrformen, welche nach Zillers Vorschrift bei der Synthese angewendet werden sollen, wird das Vorlesen und Vorlesenlassen vielfach angefochten. Dem freien Vortrag wird beinahe von allen Kritikern der Vorzug gegeben. Doch muß auch das Vorlesen seine Stelle finden, da es verschiedene Vorteile in sich vereinigt. Wenn der Lehrer vorliest, so ist ihm die absolute Herrschaft über Form und Inhalt des Lehrstoffes, über Betonung und Hervorhebung des Wichtigeren, über Pausen und Ruhepunkte jedenfalls gesichert. Haben die Schüler das Buch in der Hand, so daß sie nachlesen können, so ist das für sie ein sehr wichtiges Anschauungsmittel, mit dessen Hilfe sie Gedanken, Vorstellungen und Ausdrücke fest halten können, die ihnen sonst so leicht ent-

gehen. Endlich ist ein gutes Vorlesen für die so überaus wichtige Lesefertigkeit von unschätzbarem Wert. Überdies giebt es Lehrstücke, bei welchen der freie Vortrag für den Lehrer nicht nur eine Überforderung, sondern eine höchst nutzlose Zumutung wäre. Amos Comenius sagt über das Vorlesen: „In den Morgenstunden hat der Lehrer das Pensum der betreffenden Stunde, während alle zuhören, vorzulesen und wiederholt zu lesen, und wenn etwas der Erklärung bedarf, diese möglichst leicht verständlich zu geben, daß nichts unverstanden bleiben kann. Hierauf läßt er das der Reihe nach wieder lesen, und während der eine deutlich und verständlich vorliest, haben die anderen in ihr Buch zu sehen und stillschweigend nachzulesen. Hat man das eine halbe Stunde oder darüber fortgesetzt, so wird es geschehen, daß die Fähigeren das Gelesene ohne Buch zu wiederholen versuchen werden, schließlich auch die langsameren Köpfe. Denn jene Pensen werden ziemlich kurz, dem Zeitabschnitt einer Stunde und der Fassungskraft der jugendlichen Geister proportioniert sein. (Große Unterrichtslehre, Päd. Klassiker I Seite 240.)

Mehr Widerspruch finden die Zillerschen Forderungen, welche sich auf den zweiten Teil der Synthese, die Wiedergabe des Dargebotenen beziehen. Es handelt sich dabei um die Fragen: Soll dasselbe auf einmal (Totalauffassung — Totalwiedergabe?) oder abschnittweise, soll es von einem Schüler oder von mehreren oder von allen wiedergegeben werden? Ist bei der Wiedergabe auf möglichst vollkommene Sprachrichtigkeit zu sehen, oder bleibt der Inhalt, gleichviel in welcher Form, Hauptsache? Hat der mündlichen Wiedergabe eine schriftliche zu folgen? Wie hat der Lehrer einzugreifen? Durch Fragen? Durch Nachhelfen? In kurzen, abgebrochenen oder vollständigen Fragen? Soll die Wiedergabe wörtlich gleich sein? Wenn nicht — inwieweit darf sie Abänderungen enthalten? Auf diese und ähnliche Fragen finden sich selbst

bei der Ziller-Reinschen Richtung verschiedene Antworten, was den Gegnern viel Anlaß zur Kritik giebt. In der That gehören dieselben ins Gebiet der Freiheit, wo jeder Lehrer von Fall zu Fall wissen muß, was geeignet und möglich ist. Wichtiger erscheinen die mit der Synthese zu verbindenden „Konzentrationsfragen." Ziller sagt über dieselben: „Besondere Veranlassung sittliche Urteile auszusprechen, geben die Konzentrationsfragen. Sie vertiefen die Betrachtung der Gesinnungsstoffe, heben die eigentlich wertvollen Kernpunkte an ihnen hervor und stellen die leitenden Gesichtspunkte dafür auf. Sie müssen sich dem Gang der Erzählung genau anschließen." Solche Fragen sind z. B.: Was urteilt ihr über Rebekkas Rat? Wie denkt ihr über die That Jakobs? u. s. w.

Schließlich fordert Ziller nach jeder Synthese vom Lehrer eine ernste Selbstprüfung, wobei sein erzielter Erfolg den Maßstab zur Selbstbeurteilung bilden soll. Man muß zugeben: diese Forderung ist ein zweischneidiges Schwert für gewissenhafte Lehrer.

Die Association.

Die Stufe, welche mit diesem Namen bezeichnet wird, ist die Übergangsstufe vom Apperzeptions- zum Abstraktionsprozeß, weshalb sie bald diesem bald jenem zugezählt wird. Sie hat es noch mit dem konkreten Unterrichtsmaterial zu thun; indem sie es aber in seiner Ähnlichkeit zusammen- und nach seiner Verschiedenheit gegenüberstellt und vergleicht, bereitet sie den begrifflichen Ausbau des Gelernten vor.

Es handelt sich also hier um vergleichende Rück- und Vorblicke, um ein Zusammenschauen des in der Synthese gewonnenen Materials, um eine Erweiterung und Vertiefung der erworbenen Anschauungen und Vorstellungen durch ein zurückgreifendes und vorgreifendes Gruppieren, durch Beispiele verwandter und entgegen-

gesetzter Art. Der Zweck ist nicht mehr allein Zuwachs von Anschauungen, sondern Bildung des Urteils, Vertiefung des Sinnes und Gemüts, also inneres Wachstum an Bildung und gleichsam Regulierung desselben.

Ziller-Rein fordern von dieser Stufe: 1. eine Wiederholung und Vergleichung des synthetischen Materials; 2. eine Zusammenstellung und Vergleichung desselben mit verwandtem älterem oder selbsterlebtem Vorrat; 3. eine planmäßige Verbindung dieser Gedankenreihen; 4. eine Aussonderung (Loslösung, Abschälung) des begrifflichen Materials aus den wertvollsten Gedankenverbindungen des in der Synthese Gelernten. Denn in dem gewonnenen Materiale jeder Einheit ist auch Allgemeines, Begriffliches enthalten. Dieses muß von den zufälligen Bestimmungen und Beziehungen, von den unwesentlichen Elemeuten, von dem konkreten Inhalt der Synthese, an dem es haftet, befreit werden. Die Herausarbeitung und Aussonderung des Abstrakten geschieht jedoch auf dieser Stufe noch nicht vollständig. Denn das Allgemeine muß immer noch mit dem Einzelnen zusammenhängen und auf dasselbe zurückweisen. Die Vorstellungen, mit welchen das Bewußtsein bereichert wurde, müssen teils einzeln teils in Reihen zusammengestellt, mit anderen, älteren vereinigt und unter sich verglichen werden. Bei dieser Arbeit stellt sich Gleichartigkeit und Verschiedenheit von selbst heraus, das damit verbundene Zufällige und Unwesentliche löst sich ab; die zusammengehörigen Vorstellungen verknüpfen sich zu einem Ganzen, Widersprüche werden gehoben und die Einheit des Gedankenkreises befestigt. „Auf diese Weise bilden sich Vorstellungen einer höheren Art, Allgemeinvorstellungen, Begriffe, Regeln, Gesetze, welche nur der Form nach neue Gedankenverbindungen sind, da ihre Elemente ja durchaus bekannten Stoffen angehören." Neu ist bei dieser Stufe die Forderung, daß das Begriffliche in der Synthese mit den verschiedensten

Wissenskreisen, insbesondere auch mit eigenen Erlebnissen und Erfahrungen in Verbindung gesetzt und verglichen werden müsse. Je mehr bei Ausführung dieses Prozesses der gesamte Gedankenkreis der Schüler aufgerüttelt wird, um das Gemeinsame in allen seinen Teilen hervorzuheben, um so mehr wird der Trägheit des Geistes begegnet, die immer nur bei dem stehen bleiben möchte, was gelernt worden ist, um so mehr wird die Beweglichkeit des Geistes zu freierer Anwendung des Gelernten gefördert.

Die Kritik gesteht der Zillerschen Richtung zwar zu, daß auch diese Stufe im allgemeinen durchaus berechtigt sei; allein sie macht Ziller den Vorwurf, die Art der Anwendung sei vielfach unrichtig und unpädagogisch. Die Schüler werden z. B. zu Abstraktionen veranlaßt, zu welchen sie nicht reif seien. Es gehört nicht in den Rahmen dieser Aufgabe, die vorhandenen Lehrproben der Zillerianer zu untersuchen und darauf zu prüfen, inwieweit die gegen sie erhobenen Anklagen in dieser Richtung begründet sind. Die kulturhistorische Betrachtungsweise, welche Religion, Politik, Volkswirtschaft, Kunst und Wissenschaft u. s. w. miteinander verquickt, mag sie verleiten, mit den Schülern manchmal hohe Politik, Moral u. dgl. zu treiben, wozu unsere Schuljugend denn doch unter keinen Umständen auch beim besten Unterricht flügge genug ist.

Hinsichtlich der Lehrform fordert Herbart für die Association (wie auch für die Analyse) das freie Lehrgespräch (die Disputationsmethode), weil hiedurch der Schüler Gelegenheit bekomme, die zufällige Verbindung der Gedanken zum Teil so, wie es ihm gerade am leichtesten und bequemsten fällt, zu versuchen, zu verändern, zu vervielfältigen und nach seiner Art das Gelernte sich anzueignen.

Das System.

Die vierte Formalstufe vollendet den begonnenen Abstraktionsprozeß. Bei der Association traten die Einzelnvorstellungen immer

noch neben das allgemeine; nun aber macht sich die Forderung geltend, „die Begriffe auch äußerlich zu sondern und sie selbständig klar und scharf ins Bewußtsein zu stellen." Denn gerade das allgemeine, die Begriffe und Begriffsreihen sind für unser Geistesleben von der größten Wichtigkeit, sie sind ein wesentliches Hilfsmittel für das richtige Vorstellen und Thun im einzelnen. Die Forderung lautet: „Das in der Association vom Konkreten losgelöste begriffliche Material, welches man früher fand, muß in geordneten systematischen Zusammenhang gebracht werden." So gewinnt der Schüler durch eigene Arbeit nach und nach die einzelnen, systematisch geordneten Sätze, wie die Lehrbücher sie darbieten und schreibt sich dieselben gleichsam selbst zu. Es handelt sich also auf dieser Stufe um einen Überblick, um Einordnung und Einreihung der einzelnen Einheiten in einen großen Zusammenhang, um Verknüpfung der gewonnenen Resultate und Reihen zur Erzeugung großer Begriffsreihen, um den Abschluß der Konzentrationsarbeit. Ziller faßt die Hauptforderung dieser Stufe in folgenden Satz: „Das Begriffliche muß für sich fixiert und annähernd so geordnet und mit anderem schon bekannten Begrifflichen so zusammengestellt werden, wie es in den Systemen der Fachwissenschaft vorliegt." — Die Forderung ist durchaus begründet, wenn der gewöhnliche Schulunterricht bisher auch meistens mit der Darbietung und Einprägung des Lehrstoffs sich begnügte. Bestimmte Regeln und Gesetze müssen aus den Einzelbeispielen in allen Unterrichtsfächern schon deswegen abgeleitet werden, weil der Schüler sonst keine andere Aufgabe lösen könnte, als eben die in der Synthese behandelte. Begriffsbildung unter wesentlicher Thätigkeit des Schülers ist aber nicht bloß ein Mitteilen mechanischer Rezepte zur Aufgabenlösung, die den Schüler stecken lassen, sobald eine anders formulierte Aufgabe kommt. Die Begriffsbildung ist ferner notwendig, weil der Schüler ohne feste,

allgemeine Grundsätze keinen Maßstab und keine Richtschnur hat für sein Wollen und Thun. „Der Zögling soll nicht bloß den besonderen Inhalt der Syntheſe kennen lernen; dieſe (Syntheſe) soll vielmehr mit Hilfe der Association den Übergang zu dem System vermitteln, durch welches er in den freien Besitz des Allgemeingültigen und Notwendigen gelangt, das in jenem Inhalte verborgen ist.“ Die Kenntnisse würden zu leicht tote, leblose Massen bleiben, weil sie einen für sich alleinstehenden Gedankenkreis bilden. Das Allgemeingültige und Notwendige muß daher aus dem konkreten Inhalt der Syntheſe und dem konkreten Inhalt von Erfahrungen und Gesinnungen des Zöglings so ausgesondert werden, daß es zwar fort und fort mit ihm zusammenhängt, aber doch wieder selbständig in den organischen Zusammenhang mit dem gleichartigen (System) eingefügt wird.

Die Wahrung des Zusammenhangs mit dem Konkreten führt zu der mehr untergeordneten Forderung Zillers, daß der Schüler zu jedem Begriff oder jeder Regel ein konkretes Beispiel sich zu merken und bereit zu halten habe. Die Regeln und Gesetze sollen in kürzester Form als Stichwörter u. dgl. eingeprägt und aufgezeichnet werden. Der Schüler muß zu diesem Zweck für jedes Fach ein besonderes Systemheft halten, in welches er den ganzen Ertrag aller behandelten methodischen Einheiten in knapper Begriffsform einzuschreiben hat. Besitzt er ein wissenschaftliches Lehrbuch, einen Leitfaden oder dgl., so kann er das darin enthaltene systematische Material mit seinen Aufzeichnungen vergleichen und sie daran verbessern und ergänzen. Das Systemheft dient dem Schüler zugleich als passendes Hilfsmittel zu den so notwendigen Repetitionen. Bei räumlichen Gegenständen müssen Zeichnungen und Kartenbilder hinzutreten. Außerdem schließen sich an alle Teile und Arten des Systems schriftliche sprachliche Darstellungen an, so daß nach und nach völlige Sicherheit erzielt wird.

Damit kommen wir zu einer von Ziller stark betonten Forderung: „Die Lehrbücher müssen auf der Stufe des Systems durch die eigene Geistesarbeit des Schülers entstehen. Darum kein Fortschreiten nach Lehrbüchern irgend welcher Art, auch nicht nach Katechismus, Grammatik, Geschichtstabelle, geschichtlichem, geographischem oder naturkundlichem Lehrbuche. Nur zur Vergleichung dürfen sie herangezogen werden, wenigstens von dem Zeitpunkte an, wo die schriftliche Fixierung alles systematischen Stoffes von seiten des Schülers schwerfällig werden würde." Diese Forderung ist auch schon im Prinzip der Konzentration des Unterrichts nach kulturhistorischen Stufen befaßt. Die „Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung" bemerkt zu derselben: „Das Lehrbuch darf nicht zum Ausgangspunkt der Besprechung erwählt werden. Dadurch würde die Gefahr heraufbeschworen, gedächtnismäßiges Lernen an die Stelle verstandesmäßiger Begriffsbildung zu setzen. Leider ist dieser Gedanke, obgleich er nur eine Konsequenz der Lehre: Vom Konkreten zum Abstrakten! ist, noch nicht überall zur Herrschaft gelangt."

Die Methode.

Die letzte Formalstufe ist die der Methode oder des methodischen Denkens. Ihre Aufgabe besteht in dem Einüben und Anwenden des bisher Gewonnenen. Der Hauptzweck der Stufe ist Bildung des Willens und Erweis des Könnens. Der Schüler soll Zeugnis ablegen, inwieweit das Wissen in das Wollen übergegangen und Freiheit zu selbständiger Bewegung gewonnen ist. Es handelt sich dabei um Aufgaben aller Art, mündliche und schriftliche, augenblicklich zu leistende und auf langsamer Durcharbeitung beruhende, kürzer und länger vorbereitete. Für dieselben ergiebt sich die Forderung, daß sie stets im engsten Anschluß an die behandelten Gegenstände und als Abschluß der Be-

handlung derselben gestellt werden. Der Schwerpunkt darf nie die häusliche, sondern muß immer die Schularbeit sein. — Ziller fordert von dieser Stufe eine doppelte Leistung. Fürs erste soll die methodische Übung bei dem theoretischen Material des Systems stehen bleiben, es aber in anderer Ordnung durchlaufen, damit die nötige Leichtigkeit und Gewandtheit in der Anwendung desselben erzielt werde. Wenn z. B. die Geschichte vom „Überfall im Wildbad" behandelt worden ist, so kann die Aufgabe gegeben werden: Die Geschichte soll so erzählt werden, daß die 6. Strophe:

„Ein angeschoßner Eber, der sich die Wunde wusch,
Verriet voreinst den Jägern den Quell in Kluft und Busch"

den Ausgangspunkt bildet.

Eine andere Aufgabe: Welcher Mann hat das Wort gesprochen: Ihr gedachtet es böse mit mir zu machen u. s. w.? und inwiefern hat sich dasselbe in seinem Lebenslauf erfüllt?

„Die zweite Form der Methode besteht darin, daß größere oder kleinere Komplexe des systematischen Materials auf einen bekannten Stoff übertragen werden." Dieser Forderung entsprechen die Aufgaben in den Rechen- und Sprachschulen, in den Leitfäden der Realien, der Geometrie u. s. w.

Was solche technische Übungen betrifft, so haben beide Formen der Methode stets den Abschluß der didaktischen Behandlung eines Themas gebildet. „Immer und überall wurden die Schüler angehalten, die gewonnenen Einsichten dadurch zu erweitern und zu vertiefen, daß sie dieselben auf andere Stoffe anwendeten." (Allg. D. Lehrerz.)

Anders verhält sich die Sache freilich, wo es sich um Stoffe handelt, in welchen das sittliche Urteil gebildet werden soll. Mit solchen Aufgaben ist unsere Volksschule bisher sparsam umgegangen,

teils weil es überhaupt gewagt ist, Kinder auf dieses Gebiet zu führen, teils weil es unserer Schuljugend trotz der 5. Formalstufe durchschnittlich an der nötigen Reife fehlt.

„Mit der Zeit
Wird man gescheit"

reimte Flattich einem grünen Jungen gegenüber. Die Gefahr, geschlossene Knospen aufzublättern und zu verderben, liegt zu nahe, selbst wenn die Sache nicht leichtfertig oder gewohnheitsmäßig, sondern mit heiligem Ernst behandelt wird. Man darf nicht vergessen, daß das Lehrgeschäft trotz Apperzeption, Abstraktion und Methode nur den Charakter der geistigen Saat behält; Garben und Erntewagen stehen außerhalb der Schulpforte, und Sicheln und Sensen gehören nicht zu den Schulgeräten. Noch eine Art der Aufgaben, welche in obiger Forderung befaßt ist, scheint uns von Wichtigkeit zu sein. „Die Aufgaben müssen den Schüler veranlassen, nicht bloß von einem gegebenen Einzelfall (Konkreten) aufzusteigen zu dem allgemeinen, dem es untergeordnet ist, sondern auch von dem allgemeinen aus zum besonderen herabzusteigen. Namentlich ist das letztere zu berücksichtigen, da die Anwendung des Wissens im Leben immer an Einzelnfällen sich zu erproben und diese von einem allgemeinen Gesichtspunkte aus zu lösen hat. Aufgaben dieser Art sind: zu einer sprachlichen Form die entsprechende Regel, zu einer physikalischen Erscheinung das Gesetz, zu einer Pflanzenspezies den Gattungs- und Artbegriff, zu einer Handlungsweise die ethische Norm aufzusuchen, oder umgekehrt zu einer sprachlichen oder mathematischen Regel Beispiele anzugeben, mathematische und physikalische Gesetze auf spezielle Fälle und die Lösung bestimmter Aufgaben anzuwenden, nach den Gattungs- und Artbegriffen die einzelnen Tier- und Pflanzenindividuen zusammenzustellen, eine Luftreise durch behandelte Ländergebiete zu unternehmen oder eine Übersichtskarte aus

dem Kopfe zu zeichnen, zu einer ethischen Norm, Beispiele aus Geschichte und Leben aufzuzählen, nach allgemeinen Gesichtspunkten geschichtliche Personen und Zeiträume zu charakterisieren, die sittlichen Forderungen auf das eigene Denken und Thun zu beziehen u. s. w." Je besser dem Schüler die Lösung solcher Aufgaben gelingt, desto sicherer beherrscht er sein Wissen und vermag es in ein Können umzusetzen. Aufgaben: Bei welchen Gelegenheiten zeigte sich Josua als ein Kriegsmann durch That und Wort, ehe er über den Jordan zog und Jericho eroberte? Wie verhielt sich Hiskia, als ihn Gott prüfte in Kriegsnot, Todesnot und im Glück? Gieb durch eine Erzählung eine Antwort auf die Frage: Wer ist denn mein Nächster?

Wir fassen sämtliche Forderungen zusammen in den Schlußsatz: „Indem der Unterricht nach den formalen Stufen den Naturgesetzen des Seelenlebens sich anpaßt, kann und soll er nicht nur jede einzelne Unterrichtsstunde zu unmittelbarer Schulung des Willens verwerten, sondern auch in seinem Gesamterfolge jenen Geisteszustand (Interesse) erzeugen, der die Grundlage abgiebt für alle echte Willensbethätigung."

Ergebnisse.

Ziller und seine Schule stellen in Beziehung auf die praktische Ausführung der formalen Stufen die bestimmte Forderung auf: Jede methodische Einheit, jedes, auch das kleinste Unterrichtsganze ist in allen Fächern nach den Formalstufen unterrichtlich zu behandeln. Diese Forderung stößt in ihrer absoluten Form auf viel Widerspruch. Es wird nicht nur geltend gemacht, daß ja Ziller selbst Ausnahmen und Einschränkungen (Modifikationen) namhaft mache, sondern auch die praktischen Arbeiten der Zillerianer, z. B. Lehrproben in den „8 Schuljahren" oder in

andern Schriften seiner Anhänger weisen zahlreiche Beispiele auf, in welchen die eine oder die andere Stufe oder sogar einer der beiden Hauptprozesse teils ganz weggelassen teils nur der Form nach beibehalten sei, um dem Prinzip nichts zu vergeben; in Wahrheit aber seien mehrere Stufen in eine einzige übergegangen und verschmolzen.

Wir halten diese Ausstellungen für einen müßigen Wortstreit. Ebenso nebensächlich erscheint uns die Frage, ob und inwieweit man Herbart und Ziller für die Urheber der Lehre von den Formalstufen halten dürfe. Es ist ja gewiß eine verdienstliche Arbeit, wenn man die Aussprüche früherer Pädagogen sammelt und darauf prüft, inwieweit sie mit Herbarts und Zillers Pädagogik übereinstimmen. Thut man dies jedoch in der Absicht, die Arbeiten und Verdienste dieser Männer zu bemängeln und zu schmälern, so möchten wir daran nicht teilnehmen. Es ist eine geschichtliche Thatsache, daß schon ältere Pädagogen ähnliche Forderungen aufgestellt haben wie Herbart und Ziller; aber eine systematische, wissenschaftlich begründete Zusammenstellung der Formalstufen, verbunden mit eigener praktischer Anwendung, ist unstreitbar das Verdienst der Herbart-Ziller-Stoyschen Schule. Die Hauptfrage ist die: Ist das Unterrichtsverfahren nach den formalen Stufen überhaupt als ein richtiges, bezw. als das richtige anzuerkennen oder nicht? Wenn diese Frage mit Ja beantwortet werden muß, so bildet die Aufzählung und nähere Erörterung der Ausnahmen, Vorbehalte und Einschränkungen gewiß einen untergeordneten Teil im Kapitel der formalen Stufen. Ausnahmen von der Regel giebt's ja überall, besonders auf dem Gebiet der Erziehung, die mit so vielen Hindernissen, Störungen, unvorhergesehenen Zwischenfällen zu rechnen hat.

Das vorurteilsfreie und eingehende Studium der Herbart-Zillerschen Schriften, zu welchem uns diese Arbeit veranlaßte,

führte uns in Übereinstimmung mit unserer pädagogischen Erfahrung zu dem Ergebnis: Die allgemeine Forderung Zillers, nach welcher die formalen Stufen den Gang eines jeden unterrichtlichen Verfahrens ordnen und regeln sollen, ist eine wohl begründete. Karl Richter, der sich in seinem Buch über die formalen Stufen im ganzen als ein Gegner Zillers kund giebt, sagt doch Seite 86: „Die Frage, ob die formalen Stufen auch im Unterrichte der Volksschule anwendbar sind, wollen wir ohne Umschweife mit Ja beantworten.“ Sogar einer der heftigsten Gegner der Zillerschen Schule, Dr. H. Wesendonck, erkennt die Verdienste Zillers „in Beziehung auf die Durcharbeitung des Lehrstoffs“ an. (Siehe seine Schrift Seite 165 und 167.) Dr. Frick äußert sich in seinem Referat über die Forderungen der Formalstufen u. a. so: „Wir stehen der Verwendung der sogenannten Formalstufen freier gegenüber als Ziller, der ihre strenge Durchführung auch für die kleinsten Abschnitte des Lehrstoffs verlangt, und lehnen damit den Vorwurf der Befürwortung eines einseitigen, mechanischen Formalismus ab. Wir teilen vollkommen die Bedenken, zu welchen einzelne Beispiele einer strengen Durchführung der Formalstufen in den Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik Anlaß gegeben haben. Aber nichts nötigt zu einer einseitigen Behandlung. Zu verlangen ist nur, daß diese planmäßige und zweckentsprechende Gliederung der einzelnen Operationen des Unterrichts ganz in das Bewußtsein des Lehrers eingehe und dann auch ohne besondere Vorausüberlegung seine Lehrweise von selbst bestimme, wobei denn natürlich die Art des Gegenstandes und der Klassenstufe darüber entscheiden muß, inwieweit er alle jene Momente anzuwenden und das eine mehr als das andere hervorzuheben hat.“ Dem Referat entsprechend lautet denn auch die III. These, welche bei den Verhandlungen der 4. Direktoren-Konferenz der Provinz

Sachsen nahezu einstimmig angenommen wurde: „Eine freie und elastische, nach den verschiedenen Klassenstufen und Unterrichtsgegenständen zu modifizierende Verwendung der sogenannten Formalstufen wird ein sehr fruchtbares Mittel sein können, ein systematisches und vertieftes Wissen zu erzeugen und den Schülern zu einer sichern Herrschaft über den Stoff zu verhelfen." Dr. Bartels, ein entschiedener Gegner der Zillerschen Schule rühmt (S. 118 seiner „Anwendbarkeit ꝛc.") von den formalen Stufen: „Die Anwendung der formalen Stufen beim Unterricht zwingt den Lehrer zu genauester Durchdringung des Lehrstoffes, zu gewissenhafter Präparation für jede einzelne Lehrstunde und wird gewiß auch den Unterricht mit den besten Erfolgen krönen." Dr. Fröhlich, zwar ein Herbartianer, der Zillerschen Schule jedoch kritisch gegenüberstehend, sagt in Dr. K. V. Stoys Leben, Lehre und Wirken" Seite 41: „Es ist gewiß ein Verdienst Zillers, daß er die Lehre von den formalen Stufen weiter ausgebaut und auch im Elementarunterricht durchgeführt hat. Diese Unterwerfung des Lehrers unter die psychologischen Gesetze ist, sobald er dieselben nur richtig erfaßt hat, ebensowenig ein Zwang, als wenn ein Professor der Physik und Chemie bei seinen Experimenten nach den Naturgesetzen sich richtet. Gehorsam diesen Gesetzen fühlt die Seele des Lehrers sich am schönsten frei. Stoy gedenkt in allen seinen pädagogischen Werken meines Wissens dieser formalen Stufen gar nicht (siehe dagegen Seite 121 unserer Schrift und Bliedner, K. V. Stoy Seite 203; d. V.), sondern entscheidet sich mehr für die freie Bewegung des Lehrers innerhalb der Unterrichtsstufen und Lektionen. Wozu diese Freiheit des Lehrers oft führt, zur Unsicherheit, Planlosigkeit, irrem, breitem Umhertappen, ist aus der Erfahrung sattsam bekannt. Allgemeine Vorschriften über Behandlung des Stoffs sind nötig und zweckmäßig."

Wenn Ziller eine allgemeine pädagogische Forderung aufstellte, so konnte er nicht alle Ausnahmen und Modifikationen zugleich in dieselbe aufnehmen. Diese ergeben sich in der Praxis von selbst. Ziller versteht die Forderung in dem Sinne, daß jeder Lehrer, ehe er zur Behandlung eines Unterrichtsgegenstandes schreitet, sich denselben vorher genau anzusehen habe, ob und wie der Verlauf des Unterrichtsverfahrens nach den Formalstufen in geordneter Weise fortschreiten könne und müsse. Diese Überlegung ist Aufgabe der Vorbereitung von seiten des Lehrers. Wo eine so entschiedene Abneigung gegen die Formalstufen sich kund giebt, darf man billig fragen, ob dieselbe mehr den Stufen oder der durch sie geforderten Vorbereitung gelte.

Die Berechtigung der Formalstufen gründet sich auf die Gesetzmäßigkeit des Lernprozesses, die in ihnen zum Ausdruck kommt. Alle forschenden Geister haben von jeher den Gesetzen der Natur nachgespürt und haben ihre Sinne geübt an der Entzifferung jener geheimnisvollen Bilderschrift, um aus ihr die Gesetze des Werdens und Wachsens herauszulesen. Herbart und Ziller haben ihre Beobachtungen vor allem dem Vorstellungsleben der Seele und seinem Zusammenhang mit den Gemüts- und Willensregungen zugewendet. Denn wenn auch die Triebe des Gemüts und Willens nicht einzig und allein in den Vorstellungen ihren Anstoß finden, so ist doch der gegenseitige Einfluß, welcher zwischen beiden besteht, ein so inniger und bedeutender, daß die Gedankenbildung unsere volle Aufmerksamkeit und sorgsamste Pflege verdient. Das vornehmste Mittel zur Lösung dieser Aufgabe ist aber eben der erziehende Unterricht, welcher durch ein rationelles Unterrichtsverfahren (formale Stufen) die Seele des Kindes mit dem wertvollsten Gedankenstoff bereichert. „Auf der engen Verbindung von Wissen, Fühlen und Wollen im Selbstbewußtsein beruht wesentlich die hohe Bedeutung desselben für

unſer ganzes geiſtiges und ſittliches Leben.“ (G. F. Pfiſterer pädagog. Pſychologie S. 77).

Herbart und Ziller bauten nun auf Grund der Ergebniſſe ihrer pſychologiſchen Forſchungen das Syſtem der Formalſtufen auf. Dieſelben entſprechen dem natürlichen Verlauf des Lernens von den erſten Anfängen ſinnlicher Wahrnehmung an bis zu der Bildung des allgemeinen Begriffs und ſeiner Anwendung im praktiſchen Leben. Ein Referent urteilt über die formalen Stufen: „Gegen die Grundgedanken dieſer Methodik iſt kaum etwas Erhebliches einzuwenden. Sie hat nicht den Fehler der Einſeitigkeit und entſpricht in der That auf das beſte den Forderungen und Grundgeſetzen der pſychologiſchen Wiſſenſchaft.“ Karl Richter faßt ſein Urteil in den Satz zuſammen: „Die fünf formalen Stufen umfaſſen die ganze Arbeit, welche der Unterricht bei Darbietung und Verarbeitung des Unterrichtsſtoffes überhaupt zu leiſten hat und verſprechen ein ſicheres Gelingen derſelben.“

Wenn die formalen Stufen den Gang der natürlichen Entwicklung unſeres Geiſteslebens befolgen, ſo kann ihre Ausführung keine allzuſchwierige ſein; denn die Natur geht ſtets den kürzeſten und leichteſten Weg. Wer in das Weſen der formalen Stufen, in ihren regelmäßigen Fortſchritt ſich einlebt, der erkennt mit Freude, daß ihre Anwendung das Lehrgeſchäft des Erziehers und die Lernarbeit des Schülers bedeutend erleichtert. Wie natürlich folgt in dieſem Verfahren ein Schritt auf den andern, der vorausgehende den nachfolgenden ſtets vorbereitend! Wie befriedigt muß der Lehrer ſich fühlen, wenn er ſeine Arbeit ſo wohlgeordnet, langſam und ſicher fortſchreitend vor ſich liegen ſieht: die klare Unterſcheidung zwiſchen Apperzeption und Abſtraktion, Vertiefung und Beſinnung, die Gliederung des Lehrſtoffs in methodiſche Einheiten, die beſtimmte Bezeichnung des Zieles, die Weckung des

Interesses durch die Vorbereitung, die geordnete Darbietung des Erwarteten, die verknüpfende und vergleichende Verarbeitung, die Ausscheidung des Unwesentlichen, die Aneignung des Wesentlichen und endlich die Übung und Anwendung des Gelernten. Da ist wirklich jeder Schritt ein Ziel und jedes Ziel ein Schritt, und den Lehrer muß, so oft er einen Schritt gethan und ein Ziel erreicht hat, das Bewußtsein heben und beleben, daß er seinem Hauptziele merklich näher gekommen sei und etwas Gewisses gethan und erreicht habe. Teile und herrsche — diesen altbewährten, mächtigen Hebel geben die formalen Stufen dem Lehrer statt des Stocks in die Hand.

Aber auch für die Schüler sind die formalen Stufen eine Erleichterung. — Es ist wahr, die geistige Kraft des Schülers wird durch ihre lebensvolle Anwendung aufs höchste gesteigert und angespannt. Aber diese Anstrengung geschieht in einer Weise, welche den Schüler weder überbürdet noch ermattet. Jede Schwierigkeit, auch die kleinste, wird sowohl bei der Apperzeption als Abstraktion sorgfältig vorbereitet. Der Unterrichtsstoff tritt nicht in unübersehbarer Masse auf, so daß der Schüler vor lauter Bäumen den Wald nicht sieht, sondern er wird ihm in kleinen Portionen „förmlich zugezählt.“ Dabei wird ihm auf jeder Stufe so viel Zeit zur verweilenden Vertiefung und Besinnung gelassen, daß nichts übereilt, alles gründlich und klar eingeprägt wird. Es drängt sich ihm auf jeder Stufe das Bewußtsein auf, daß es sich für ihn um einen wertvollen Erwerb handelt. Zu diesem Bewußtsein kommt er durch die Aufgaben, zu deren Lösung er sich auf Grund des vorangegangenen rationellen Unterrichts fähig fühlt, er führt sie deshalb auch mit Lust und Interesse aus. Jede Stufe bringt ihm neuen Gewinn und stellt ihm mit der neuen Arbeit auch neuen Erwerb in Aussicht. So sind ihm angemessene Hausaufgaben mehr ein Bedürfnis als eine Last,

denn sein Interesse verlangt eine gewisse Fortsetzung der in der Schule angeknüpften Gedankenverbindung.

Ein Lehrer, der selbst eine Maschine ist und seinen Beruf nicht von Herzen treibt, wird freilich auch die formalen Stufen zur toten und unfruchtbaren Maschine machen. Der didaktische Materialismus hat überall seine Jünger und Werkzeuge, auch unter den Herbartianern und ihrer Pädagogik. Wer jedoch die Forderungen der formalen Stufen nicht lebendig im Sinne ihrer Meister erfüllt, sondern sie in den Dienst des didaktischen Materialismus und Mechanismus zu ziehen sucht, dem werden sie auf die Dauer nicht behagen, sondern ihm zur drückenden Fessel, zum unerträglichen Joch werden, unter dessen Last sie es nicht lange aushalten. Weil sie die Forderungen nie mit ihrem Interesse vermischt haben, so werden sie sich ihrer gern und bald wieder entschlagen.

Ein Lehrer dagegen, der für seinen Beruf ein wahres Interesse hat, stimmt gewiß der letzten These Dr. Fricks von Herzen bei, wenn sie sagt: „Die Herbart-Ziller-Stoyesche Didaktik, welche die Lehrer nötigt, sich klare Rechenschaft zu geben über die am Geiste des Schülers zu vollziehenden einzelnen Operationen und sich der eigenen unterrichtenden Thätigkeit deutlicher und klarer bewußt zu werden, ist in besonderem Grade geeignet, dem Anfänger im Lehramt sehr förderliche Richtlinien für die ersten Schritte an die Hand zu geben, aber auch den schon länger in der Praxis stehenden Lehrer zu immer neuer Vertiefung in die didaktische Kunst anzuregen und in der zielbewußten Ausübung derselben zu fördern."

Wir schließen mit einem zusammenfassenden Wort von „Leutz". (Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts.)

„Mag man immerhin den Formalstufen den Vorwurf machen, daß sie eine Schablone seien, der Lehrer müsse sich im

Unterricht frei bewegen lernen, — dieſe Schablone iſt ſehr heilſam, ſie hilft das Gedankenmaterial herbeiſchaffen und ordnen, ſie zwingt dazu, ſich über jeden Schritt Rechenſchaft zu geben, ſie macht aus dem unſichern, rein empiriſchen Nachtreten ein bewußtes Handeln; und wenn der Seminariſt einige Jahre dieſe Schablone gebraucht und ſich daran gewöhnt hat, ſo mag er immerhin ſich mehr Freiheit geſtatten, allein er wird die Naturgemäßheit des gewiſſen Weges einſehen und auf ihm ſich ſtets ſicher und wohl fühlen."

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

C. Summarische Zusammenfassung.

„Die Kunst der Künste (Menschenbildung) vorzutragen, ist eine mühevolle Sache und erfordert ein ausgezeichnetes Urteil, nicht eines Menschen allein, sondern vieler, da kein einzelner so scharfsichtig ist, daß das meiste seinem Scharfblick nicht entginge."

(A. Comenius.)

In unserer ganzen Abhandlung haben wir es uns zur besondern Pflicht gemacht, der Stimme anerkannter Pädagogen gebührenden Raum zu verstatten. Denn die Herbart-Zillersche Pädagogik ist eine wissenschaftliche Erscheinung, die ein einzelner für sich, dazu ein seminaristisch gebildeter Volksschullehrer, nicht genügend zu beurteilen vermag. Schon die litterarischen Quellen, aus denen geschöpft werden muß, sind beinahe alle von Männern verfaßt, die eine weit höhere Bildung genossen haben. Mit wenig Ausnahmen sind es Rektoren, Direktoren, Doktoren, Professoren u. s. w. Deshalb wollen wir auch der summarischen Zusammenfassung unseres Schlußkapitels noch einige allgemeine Urteile bewährter Schulmänner über die Herbart-Zillersche Pädagogik voranschicken.

Dr. Kapesius fühlt sich in seiner Broschüre verpflichtet, nach dem Spruch: Zeige mir deinen Glauben (deine Methode) mit deinen Werken (Erfolgen)! Rechenschaft abzulegen über die Erfolge, die er sich von der Anwendung der gesamten Herbart-Zillerschen Pädagogik und der strengen Durchführung ihrer Forde-

rungen verspricht. Er läßt daher einen dieser Richtung bedenklich Gegenüberstehenden fragen: „Und wenn ihr nun diesen euern erziehenden Unterricht mit seinen so weise erwogenen und abgewogenen Mitteln und Mittelchen, mit dem Schwergewicht der Gesinnungsstoffe, mit dem regelrecht ineinander greifenden Triebwerk der Konzentration, mit dem gleich den verschiedenen Stockwerken einer Kunstmühle sauber und genau arbeitenden Formalstufen ins Werk gesetzt habt, und wenn jeder Lehrer diese Dinge kennt und frisch drauf losarbeitet: was wird der schließliche Erfolg sein? Meint ihr wirklich damit die Menschheit umgestalten, Roheit und Unsittlichkeit, Laster und Verderben aus der Welt schaffen und aus jedem Schüler einen sittlichen Charakter machen zu können? — Auf diese Fragen antwortet Dr. K. kurz und bündig: Nein! Er gesteht zu, daß der Schulunterricht unter allen den die Entwicklung des heranwachsenden Menschen bestimmenden Mächten nur ein Faktor — und zwar nicht der bedeutendste — ist. Er tröstet sich aber mit der Hoffnung, daß das an der ersten Generation erzielte Erziehungsprodukt bei der zweiten zum Erziehungsfaktor werde und so Generation um Generation sich multipliziere, bis ein Bau der Ewigkeiten daraus entstehe. „Denn ein Bau der Ewigkeiten ist es ja, das Reich Gottes, um das wir täglich beten, daß es komme, und auf dessen Kommen all unser Thun und Lassen abzielen soll."

Dr. Frick citiert in seinem Referat eine Stelle aus H. v. Treitschkes „Preußischen Jahrbüchern" (1883 S. 161 f.), in welcher es u. a. heißt: „In keiner Epoche der zivilisierten Geschichte — etwa die letzten Jahrhunderte des sinkenden Kaiserreichs (Rom) ausgenommen — war die Gefahr der Verflachung und der inneren Unstätigkeit größer als in der Gegenwart. Eine solche Zeit kann ihre Jugend gar nicht einfach genug erziehen, wenn sie die Schüler nicht gänzlich verderben will. Sie soll das

heranwachsende Geschlecht nicht vielerlei lernen lassen, sondern ihm die Rüstigkeit des Leibes, die Frische des Geistes, die Kraft zu selbständigem Denken stählen, seinen Geist an das gründliche Verständnis weniger aber bleibender und echter Werke menschlichen Schaffens gewöhnen und ihm also die Richtung auf das Ewige geben, damit er fähig werde, aus einem engen Kreise wohlgesicherten Wissens durch eigene Arbeit allmählich hinauszuwachsen und den Gefahren der Zerstreuung und Versandung, die im Wesen der modernen Bildung liegen, zu widerstehen." Dr. Frick bemerkt zu diesem Citat: „Das sind Forderungen, welche sich ganz mit den Forderungen der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze decken: der Forderung möglichst großer Vertiefung und Besinnung, möglichst straffer Konzentration, möglichst energischer Pflege des Interesses im Herbartschen Sinne. Wir sehen in einer verständnisvollen Herübernahme des Wertvollen aus der H.-Z.-St.'schen Didaktik eines der fruchtbarsten Mittel rechter Vereinfachung und Vertiefung der Arbeit an unseren Schulen. Wir halten die Einführung in die Bestrebungen der genannten Schule für vorzugsweise geeignet, daran als an einem Faden durch die Aufgaben einer zielbewußten Didaktik hindurchzuführen. Diese Grundsätze sind vor anderen geeignet, dem Anfänger feste Bahnen vorzuzeichnen, in denen er gehen kann, und seine Tritte sicher zu machen, aber auch den Schulmeister zu immer neuer Vertiefung in die didaktische Kunst anzuregen und ihm immer neue Förderung für die Praxis darzubieten."

Ref. W. spricht sich über die Herbartsche Pädagogik also aus: „Die Didaktik der Herbartschen Schule zeigt naturgemäße, der Entwicklung der Seelenkräfte entsprechende Verfahrungsweisen. Sie macht ernst mit dem Begriff eines erziehenden Unterrichts und zeigt, wie der gesamte Gedankenkreis eines Schülers so bearbeitet werden kann, daß dadurch die Entwicklung der rechten

Gesinnung, des sittlich-religiösen Charakters aufs wirksamste gefördert wird. Sie gründet sich auf Psychologie und diese gewährt Einsicht in das Wesen und die Bedingungen der geistigen Vorgänge, die im Schüler bewirkt werden sollen und führt dadurch zur Erkenntnis der rechten Mittel. Sie zeigt, wie alles Lernen ein Apperzipieren, eine durch das Entgegenkommen ähnlicher und verwandter Vorstellungen bedingte Assimilation und Aneignung ist, welche Bedingungen also erfüllt sein müssen, damit überhaupt ein Lernen möglich sei. Sie zeigt, wie durch Artikulation, eine in einzelne methodische Einheiten allen Stoff zerlegende Gliederung von Stufe zu Stufe mit Anwendung der jeder Stufe entsprechenden Methode des Unterrichts kontinuierlich fortschreiten und so sowohl klare als auch mannigfach unter sich verbundene und verwebte, schließlich zum ganzen sich zusammenfassende und zur ferneren Verwertung bereitstehende Vorstellungen schaffen kann. Sie zeigt, wie die Selbstthätigkeit des Schülers in allem Unterricht in Anspruch genommen werden kann, wie die geistigen Kräfte entwickelt, gestärkt, gesteigert werden, wie es zu bewirken, daß der Schüler mit Leichtigkeit und daher mit Lust und Liebe lernt, wie eben durch das Lernen ein vielseitiges Interesse und damit der fruchtbare Keim für alle spätere Weiterbildung erzeugt wird, wie endlich durch Konzentration die innere Einheit des ganzen Gedankenkreises hergestellt und erhalten werden kann. Hiemit ist die Frage, ob die Grundsätze der Herbart-Zillerschen Pädagogik zu verwerten seien, bejahend beantwortet."

Ganz in Übereinstimmung mit des Verfassers (d. Schr.) eigener Erfahrung schreibt ein Kenner Herbart-Zillerscher Pädagogik: „Was bei der näheren Bekanntschaft mit dieser Erziehungslehre mein Interesse immer lebhafter erregte, das war die Wahrnehmung, daß einzelne Grundsätze, die ich für mich gewonnen hatte und an denen ich hing, ich hier mit noch vielen anderen

zu einem einheitlichen großen System ausgebaut fand. Sie waren gewissermaßen die Apperzeptionshülfen, vermittelst deren ich in die Sache eindrang und die vordem fremde Lehre immer mehr lieb gewann. Vor allem jedoch übte die mächtigste Wirkung auf mich die Großartigkeit des Systems und die Klarheit und Konsequenz, mit der es auf psychologischer Grundlage sich aufbauend den einzig richtigen und höchsten Zweck aller Erziehung, die Einheit des Wissens und sittlichen Handelns betont und danach die ganze Methode regelt."

Sehr bezeichnend endlich beschreibt ein außerhalb der Herbart-Zillerschen Schule stehender Schulmann den Gewinn, welchen das Studium der Herbartschen Pädagogik einem Lehrer gewähren kann. „Der hauptsächlichste Wert liegt für den lediglich praktischen Schulmann bei eingehender Beschäftigung mit Herbart-Zillers Erziehungsplan darin, daß, wie beim Schüler nach vielfach vorbereitenden Bemerkungen erst rechte Klarheit über deren Zusammenhang und Zweck entsteht und die Freude am Besitz und die Lust des Weiterschaffens zunimmt, sowie nach Verknüpfung mit vielem andern als wahr, schön und gut Erkannten eine Einwirkung auf Charakterbildung stattfindet — so auch beim Lehrer ein tieferes Interesse für seine Thätigkeit sich entwickelt, so daß eine erzieherische Aufgabe durch Wissen auf den Charakter des ihm von Familie, Kirche und Staat anvertrauten Zöglings zu wirken, so recht zu einer das ganze Innere ausfüllenden Gesinnung und zu dem Hauptinhalt seines Lebens wird."

Wir müßten unserer Überzeugung Gewalt anthun, wenn wir diesen anerkennenden Zeugnissen, denen noch viele andere ähnliche hinzugefügt werden könnten, unsere Zustimmung im ganzen versagen wollten. Die eingehende Beschäftigung mit der Herbart-Zillerschen Pädagogik hat auch uns einen dankenswerten Gewinn gebracht. Die Schulkunde ist uns in ihren verschiedenen Teilen

und Beziehungen noch nie so interessant, wichtig und in organischem Zusammenhang entgegengetreten wie hier. Die Bezeichnung „wissenschaftliche Pädagogik," welche der Herbartschen Erziehungslehre von ihren Anhängern gern beigelegt wird, ist in der That keine Anmaßung. Denn wenn ihr Ausbau im einzelnen auch noch unvollendet ist, so sind doch die Grundlinien gezogen und die Fundamente gelegt. Die Richtung zur Weiterbildung ist gegeben. Ein Lehrer, der sich gründliche Kenntnis der Herbart-Zillerschen Pädagogik verschafft, wird dadurch in die Pädagogik überhaupt eingeführt. Sein Horizont erweitert sich nach allen Seiten. Es wird kaum eine bedeutendere Frage der Pädagogik überhaupt geben, die hier nicht ihre Erörterung und passende Stelle fände. Manche Ausdrücke und Grundsätze freilich haben sich unter Herbart-Zillerscher Bearbeitung der Form nach verändert und erscheinen somit als neu. Soll man es Herbart und Ziller zum Vorwurf machen, daß sie vielfach andere Benennungen in die Pädagogik eingeführt haben? Es ist von jeher so gewesen, daß geistvolle Männer die Sprache verjüngten und ihren neuen Most in neue Schläuche faßten. Einmal mußten sie selbst bei ihrer Gedankenarbeit um entsprechende Ausdrücke ringen, sodann war die neue Sprache auffallender und deshalb auch durchdringender; sie verschaffte sich mehr Gehör und rief mehr Widerspruch hervor.

Was aber die Hauptsache ist: man hat es bei der Beschäftigung mit dieser Pädagogik und ihrer Litteratur mit der ernsten Sache ernster Männer zu thun, die den Reichtum ihrer geistigen Kraft einsetzten für Menschenwohl und Menschenerziehung. Es ist kein Parteitreiben, keine pädagogische Sektiererei, die hier gepflegt wird. Es ist zwar vielfach ein neuer Boden, den Herbart und Ziller legen, und ihr Anschluß an die geschichtliche Entwicklung muß erst vermittelt und hergestellt werden. Herbart hat ja in verschiedenen Wissenschaften andere Bahnen eingeschlagen als seine

Vorgänger und Zeitgenossen. Doch stehen beide, Herbart und Ziller, wie Dr. Rein mit Recht sagt, auf den Schultern Pestalozzis und, fügen wir hinzu, Rousseaus und der Philanthropinisten, während sie sich von den älteren Pädagogen, Luther, Amos Comenius, A. H. Francke durch ihre Stellung zu der Heiligen Schrift nicht unwesentlich unterscheiden. Diese Stellung ist bis jetzt noch etwas unklar. Denn es fehlt der Herbartschen Ethik und Pädagogik auf der einen Seite jede theologische (biblische) Voraussetzung, und auf der andern bilden doch die biblischen Schriften den „Gesinnungsstoff" auf dem Zillerschen Lehrplan. Wer mit der Herbart-Zillerschen Pädagogik vorurteilsfrei und in der Absicht zu lernen sich bekannt macht, der wird von dem in ihr waltenden Ernst, von der tiefen Auffassung des Lehrerberufs in seinem Gewissen getroffen und wird, wenn er dem Stachel nicht widersteht, die Wichtigkeit und Verantwortlichkeit seiner Aufgabe tiefer erfassen und sie mit mehr Gewissenhaftigkeit als bisher ausüben. Und doch ist es nicht der Ernst der Ewigkeit, den man in ihr findet. Es fehlt ihr noch das göttliche Gepräge. Sie strebt mit aller Energie eine „Humanität" an, aber ohne eine eigentliche „Divinität". Auch die Einführung biblischer Lehrstoffe in den „Gesinnungsunterricht" kann diese Thatsache nicht ändern. Freilich muß man zugeben, daß auch die Herbartianer, welche die Heilige Schrift als ein Erzeugnis menschlichen Geistes, als ein klassisches Werk ansehen und sie deshalb nur vom Standpunkte der Kulturgeschichte aus beurteilen, in ihren Schriften doch eine aufrichtige Wertschätzung ihres Inhalts bekunden und an ihrer einzigartigen Bedeutung als Erziehungsbuch der Menschheit festhalten. Diese Thatsache könnte der positiven Richtung den Anknüpfungspunkt zum Anschluß an die Herbartsche Schule darbieten und erleichtern. Es scheint uns bei der Gesinnung der Herbartianer gar nicht unmöglich, die Herbartsche Pädagogik auf die positiv christliche Grundlage zu

stellen. Beide, die Herbartsche und die christliche Pädagogik, könnten einander in der Weise wesentlich ergänzen, wenn erstere die Grundgedanken der Heiligen Schrift in sich aufnehmen und letztere mit Herbartschen Forschungen sich bereichern würde. Zillers Bestrebungen gingen auch wirklich darauf aus, eine Vereinigung z. B. mit der Palmerschen Pädagogik herbeizuführen. Obgleich die Wogen des Streites immer noch hoch gehen, so darf man sich doch der Hoffnung hingeben, daß eine solche schließlich noch zu stande kommt. Auch diese Arbeit möchte einen kleinen Beitrag dazu liefern.

Wir stimmten der Herbartschen Pädagogik bei, wenn sie vor allem ein bestimmtes Ziel für die erzieherische Thätigkeit fordert. Sie stellt eigentlich zwei Ziele auf: ein formales und ein materiales. Das formale ist das Interesse, welches für sie zugleich das Prinzip zur Bestimmung der Lehrstoffe und Lehrfächer bildet; das materiale ist die Tugend oder die sittliche Charakterstärke. Das formale Ziel kann die biblische Pädagogik unbedingt annehmen (Sprüche 4, 7. Luk. 19, 26), denn mit ihm ist das Rätsel über das Verhältnis der verschiedenen Lehrfächer zu einander gelöst. (Siehe Seite 8.) Das materiale Ziel, die sittliche Charakterstärke nach Herbartschem Begriff, erschien uns dagegen für eine christliche Pädagogik und für die erziehende Arbeit an evangelischen Christenkindern zu nieder und zu unbestimmt. Allein das Wesen der Herbartschen Pädagogik wird nicht im mindesten alteriert sondern nur bereichert, wenn man das pädagogische Ziel in biblischem Sinne feststellt und ausdrückt. (Siehe Seite 146.)

Der Charakter des Herbartschen Zieles hängt zusammen mit den Hilfswissenschaften, auf welche die Herbartsche Pädagogik sich baut. Die Quelle derselben ist für die Herbartianer die Vernunft, speziell die Lehre Herbarts, aber nicht die Heilige Schrift. Diese bedenkliche Thatsache nötigt einen evangelischen Lehrer, dem

die positive biblische Theologie die unerläßliche Voraussetzung für jede evangelische Pädagogik bildet, zur entschiedenen Ablehnung der Herbartschen Grundlehren und ihrer unmittelbaren Konsequenzen. Aber nichts hindert, an die Stelle der Herbartschen Religionsphilosophie die Heilige Schrift und anstatt seiner Ethik eine positiv-christliche z. B. die von Martensen zu setzen. Wir folgen hiebei nur der grundlegenden Forderung des großen Pädagogen Amos Comenius, wie er sie in seiner „Großen Unterrichtslehre", Kapitel XXIV, XI Seite 192 ausspricht: „Die Heilige Schrift sei für alle christlichen Schulen das Alpha und Omega der Dinge." Er fügt dieser Forderung einige Zitate des Humanisten Erasmus von Rotterdam (1467—1536) bei. Comenius sagt: „Schön hat sich seinerzeit über diesen Gegenstand Erasmus in seiner Paraklesis oder Ermunterung zum Studium der christlichen Philosophie ausgesprochen, da er sagt: Die Heilige Schrift paßt sich gleichmäßig allen an; sie läßt sich herab zu den Kleinen und fügt sich ihrem Maße an, indem sie dieselben mit Milch nährt, pflegt, erhält und alles thut, bis wir groß geworden sind in Christo. Aber wie sie den Geringsten nicht fehlt, so ist sie auch bewundernswürdig für die Größeren; für die Kleinen ist sie winzig, für die Großen mehr als übergroß. Kein Lebensalter, kein Geschlecht, keinen Stand, keinen Beruf verschmäht sie. Nicht die Sonne ist in gleicher Weise gemeinschaftlich und allen offen wie die Lehre Christi. Diese hält überhaupt niemanden fern, außer wer sich selbst fernhält, indem er sich selbst im Wege steht. O daß sie doch in alle Sprachen aller Völker übersetzt wäre, daß sie nicht bloß die Schotten und Iren sondern auch die Türken und Sarazenen lesen und kennen lernen könnten! Es möge so sein! Viele würden sie verspotten, aber einige würden gewonnen werden. O, daß doch daraus an der Pflugsterze etwas anstimmte der Landmann, daraus etwas zu seinem Faden sich vor-

fänge der Weber, daß mit derlei Erzählungen der Wanderer die Langeweile der Reise sich verscheuchte, aus ihr alle Gespräche der Christen entnommen würden! Denn wir sind gemeiniglich so, wie unsere alltäglichen Gespräche sind. Es erfasse sie jeder, soweit er kann, es lege sie jeder an den Tag, soviel er vermag. Wer nachsteht, beneide nicht den, der vorausgeht; wer einen Vorsprung hat, ermuntere den Nachfolgenden, aber er verachte ihn nicht. Warum beschränken wir die allen gemeinsame Beschäftigung auf wenige? Möchten wir doch alle sogleich unter den Umarmungen der Eltern, den Liebkosungen der Ammen in die Lehre Christi eingeweiht werden! Denn am tiefsten sitzt, am festesten haftet, was das noch unberührte Gefäß des Geistes zuerst eingesogen haben wird. Der Name Jesu sei das erste Kindeslallen, aus seinen Evangelien werde die erste Kindheit gebildet, und er möge vor allem den Kleinen so vorgeführt werden, daß sie ihn lieb gewinnen. In diesen Studien mögen sie fortfahren, bis sie in stillem Wachstume zum kräftigen Manne in Christo heranreifen. Glücklich, wen bei diesen Studien der Tod ereilt. Möchten wir also alle mit ganzer Seele nach ihnen lechzen, sie umfassen, in ihnen beständig verweilen, sie liebkosen, in ihnen endlich sterben, in sie verwandelt werden, da ja die Sitten in die Studien übergehen. Es wäre nach meiner Meinung keine Thorheit, die heiligen Bücher wörtlich auswendig zu lernen, selbst ohne sie verstanden zu haben." Soweit Erasmus. Comenius setzt noch bei: „Überhaupt sollen also nicht Plautus, nicht Terenz, nicht Ovid, nicht Aristoteles in den christlichen Schulen erschallen, sondern Moses, David, Christus und es sollen Mittel ersonnen werden, durch welche die Bibel gerade wie ein A B C der Gott geweihten Jugend geläufig werden möchte, denn wie aus Lauten und Buchstaben die ganze Rede zusammengesetzt wird, so steigt auch aus den Elementen der heiligen Schrift das ganze Gebäude der Religion und Gottesfurcht empor."

Auf diesen Grund wäre die Herbartsche Religionslehre und Ethik zurückzuführen.

Es läßt sich aber auch die Herbartsche Psychologie d. h. seine Lehre von den Vorstellungen und den Gesetzen des Lernprozesses ohne wesentliche Änderungen ergänzen und berichtigen durch die biblische Lehre von der Erschaffung der Menschen nach Gottes Ebenbild und den demselben innewohnenden göttlichen Trieben und Bedürfnissen, ferner durch die Lehre vom Sündenfall und den durch denselben in die Seele und in das Geblüt eingedrungenen sündlichen Trieben, endlich durch die Lehre von der Erlösung durch Jesum und der Heiligung durch den Heiligen Geist. Diese christlichen Grundlehren haben neben den Herbartschen Forschungen über das Vorstellungsleben der Seele Platz, wenn letztere die Alleinherrschaft nicht beanspruchen. Beide Grundanschauungen müssen nicht notwendig unvereinbare Gegensätze bilden. Damit wäre der Anschluß der Herbartschen Pädagogik an die geschichtliche Entwicklung der evangelischen hergestellt.

Die Dreiteilung der Herbartschen Pädagogik in Regierung, Unterricht und Zucht ist logisch noch nicht genügend begründet. Da nach Herbart alle erzieherische Einwirkung durch die Vorstellungen, also durch den Unterricht vermittelt wird, so ist nicht recht einzusehen, inwiefern Regierung und Zucht zwei selbständige Bestandteile der Pädagogik neben dem Unterricht sein sollen. Nach biblischer Auffassung sind sie jedoch durchaus begründet, indem die beiden Erziehungsmittel Regierung und Zucht der erzieherischen Behandlung unserer angebornen göttlichen und sündlichen Triebe genau entsprechen.

Mit Recht legt die Herbartsche Pädagogik den Schwerpunkt der Schulthätigkeit in den Unterricht, und zwar ihrem Ziele gemäß in den erziehenden Unterricht. Dieser Unterricht soll sich einerseits den Gesetzen der natürlichen Entwicklung des kindlichen

Geistes anschließen und andrerseits soll er stets das pädagogische Ziel im Auge behalten und der Bestimmung des Menschen entsprechen. Beide Forderungen vereinigen sich nach Herbartscher Lehre im „Interesse." Denn der Mensch hat nur für das Interesse, was bei ihm Verständnis findet und seinen Bedürfnissen entgegenkommt. Unter „menschlicher Bestimmung" versteht Herbart nicht zunächst eine irdische Berufsart, sondern die allgemeine Bestimmung des Menschen und, setzen wir hinzu, des Christen.

„Ich soll zum Leben dringen,
Zu welchem Gott mich schuf,
Soll nach dem Himmel ringen,
Das, das ist mein Beruf." (Cramer.)

Beim erziehenden Unterricht handelt es sich hienach 1. um die rechte Auswahl des Unterrichtsstoffs; 2. um die Anordnung und Verbindung desselben oder um den Organismus des Lehrplans; 3. um das gesetzmäßige Unterrichtsverfahren.

Die Auswahl des Stoffes richtet sich nach den Entwicklungsstufen des menschlichen Geistes; und die geistige Entwicklung des einzelnen entspricht nach Herbart und Ziller den Entwicklungsstufen der menschlichen Kultur überhaupt. Der menschliche Geist ist sonach zu bilden an solchen Stoffen, die für ihn von absolutem Interesse sind, nämlich an den klassischen Erzeugnissen menschlicher Kultur. Dieselben verteilen sich auf die verschiedenen Altersstufen in chronologischer Ordnung.

Die Idee der kulturhistorischen Stufen, nach welcher der Stoff für den erziehenden Unterricht auszuwählen und anzuordnen ist, mußten wir ablehnen. Einmal, weil die kulturhistorischen Stufen, wie Ziller sie festsetzt, nicht genügend begründet sind; zum andern, weil es nicht nachgewiesen ist, daß die Zillerschen Kulturstufen mit den Entwicklungsstufen unserer Schüler inner-

halb 7—8 Schuljahren sich decken; fürs dritte, weil die Kulturgeschichte die heiligen Urkunden der Bibel nicht einmal in gleiche Linie stellt mit der klassischen Litteratur des Heidentums. Denn der Hauptbildungsstoff für die „höheren Schulen" sollen nach Herbartschen Prinzipien nicht biblische Stoffe sondern die römischen und griechischen Schriftsteller sein, was ein unzweideutiger Beweis dafür ist, daß man den Volksschülern nur deswegen biblische Stoffe giebt, weil ihnen die heidnischen nicht zugänglich sind; endlich lehnen wir die kulturhistorischen Stufen deswegen ab, weil uns die kulturhistorische Auffassungsweise der heiligen Geschichte einerseits zu äußerlich und andrerseits für die allgemeine Bildungsstufe unserer Volksschüler überhaupt unpassend erscheint.*)

Damit ist jedoch über die Zillersche Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes der Stab keineswegs ganz gebrochen. Die hervorragende Stelle, welche die Herbartsche Pädagogik der Geschichte, sowohl der heiligen wie der Profangeschichte, auf dem Lehrplan des erziehenden Unterrichts anweist, ist durchaus begründet, denn der Mensch soll sich bilden an heiligen und bedeutenden Menschen, er soll, soweit die Geschichte reicht, teil haben an dem geistigen Erbe der Väter. Dieses Erbe hat für ihn formell und materiell in der That absolutes Interesse. Die Auswahl und Anordnung von zusammenhängenden, bedeutenden, für die verschiedenen Altersstufen berechneten Abschnitten aus der heiligen und Profangeschichte, die Wiederholung des in sieben bezw. sechs Schuljahren behandelten historischen Stoffes nach dem Gang des Katechismus im letzten Schuljahr sind sehr fruchtbare Gedanken, welche gewiß der Beachtung wert sind. — Wenn wir

*) „Kultus und Kultur sind verwandte Begriffe; aber jener geht über diesen dadurch hinaus, daß er auch die ewige Bestimmung des Menschen umfaßt." Dr. L. Wiese, Lebenserinnerungen und Amtserfahr.

uns Seite 172 ff. den Vorschlag erlaubten, die Märchen und die Robinsonserzählung möchten durch geeignete Abschnitte aus der biblischen Geschichte ersetzt, bezw. jene hinter diese gestellt werden, so finden wir uns ganz in Übereinstimmung mit den älteren Pädagogen (S. 246 f.) und mit andern der Herbartschen Richtung nahestehenden Persönlichkeiten z. B. Dörpfeld.

Die Bestimmung des Menschen fordert nicht nur die ewige, sondern auch die zeitliche Tüchtigkeit. Nach den Gesetzen der geistigen Entwicklung wendet sich sein Interesse nicht bloß historischen Stoffen, sondern irdischen Gegenständen und Formen zu. Dies führt zu der Forderung des vielseitigen Interesses; auf den erziehenden Unterricht angewendet, zur Herbeiziehung weiterer Unterrichtsstoffe. Da nun durch das Vielerlei die Einheit des Geistes bedroht ist, dieselbe jedoch bei dem Zögling nicht verloren gehen, ja nicht einmal gestört werden darf, da ferner der historische Stoff in gerader Richtung dem pädagogischen Ziel zustrebt, so muß eine organische Einheit zwischen den verschiedenen Unterrichtsstoffen (eigentlich zwischen den beiden Polen „Himmel und Erde") hergestellt werden.

Dies geschieht durch die Konzentration des Unterrichts. Sie stellt den historischen Unterrichtsstoff als Gesinnungsstoff in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts. Die übrigen Unterrichtsfächer verfolgen nach dieser Idee zwar auch eigene Zwecke, d. h. Fachkenntnisse und Fertigkeiten, aber sie stehen mit dem Gesinnungsstoff unter einem obersten Prinzip, nämlich dem gemeinsamen pädagogischen Ziel, zu dessen Erreichung jedes nach seiner Eigentümlichkeit beizutragen hat. Dies schließt vor allem jeden inhaltlichen (materiellen) Widerspruch aus. Aber auch der Form, der Anordnung nach sind zahlreiche Verbindungen anzuknüpfen. Die Zillersche Schule fordert dem Prinzip nach, daß sämtliche Unterrichtsfächer ihren eigenen fachgemäßen Gang aufzugeben und

in ihrer stufenweisen Anordnung an den Gesinnungsstoff sich anzuschließen haben. Die strenge Durchführung dieses Prinzips würde den gesamten Unterrichtsstoff auf die Vorstellung und Behandlung acht vollständiger Kulturbilder konzentrieren.

Wir haben die Konzentration des Unterrichts bis zu dieser Konsequenz abgelehnt. Dagegen finden wir uns in voller Übereinstimmung mit der Zillerschen Schule in Beziehung auf die Forderungen einer Einheit des Geistes, der Verfolgung des einen pädagogischen Ziels in allen Schulfächern, der Herstellung eines organischen Verhältnisses zwischen den verschiedenen Lehrfächern oder eines einheitlichen Lehrplansystems, der Auszeichnung des Religionsunterrichts als Mittelpunkt des gesamten Unterrichts, der materiellen Einheit des Unterrichtsstoffes, der Herstellung möglichst vieler Verbindungsfäden zwischen den Lehrstoffen und Verknüpfung derselben zu einem übersichtlichen Netz, der Anordnung des Lehrstoffs nach den im historischen Unterricht gegebenen Anhaltspunkten, soweit dieselbe (Anordnung) den jedem Fach innewohnenden methodischen (natürlichen) Gesetzen nicht widerspricht.

Die Erreichung des pädagogischen Zieles und die Erregung des Interesses, oder kürzer, der Unterrichtserfolg hängt nicht nur ab von der Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes, sondern wesentlich auch vom Unterrichtsverfahren. Dasselbe muß nach Herbart-Zillerscher Forderung wieder mit den Entwicklungsgesetzen der menschlichen Bildungsfähigkeit übereinstimmen. Wir sind hiemit an der Stelle in der Herbartschen Pädagogik angelangt, wo alle pädagogischen Richtungen bei Herbart in die Schule gehen und lernen können. Denn hier erweisen sich die Herbartschen Forschungen für das praktische Schulgeschäft am fruchtbarsten.

Die unterrichtliche Behandlung eines jeden (vorher genau abgemessenen) Lehrgegenstandes beginnt mit der sinnlichen Wahrnehmung und schreitet in fünf Stufen fort bis zum methodischen

Denken und überlegten Handeln. Herbart zerlegt den Lernprozeß in die beiden natürlichen Teile der Apperzeption und der Abstraktion. Von diesen beiden Vorgängen im Gedankenleben der Seele hat jeder wieder seine Abstufungen und Vorgänge, so daß sich das unterrichtliche Verfahren in fünf Operationen gliedert, welche den Namen „formale Stufen" führen (Vorbereitung und Darbietung, Verknüpfung und Zusammenfassung, Anwendung.). Die Seele selbst ist während des Lernens in einem Zustand, der zwischen Vertiefung und Besinnung beständig wechselt und als Ergebnis das Selbstbewußtsein herausbildet. Damit ist das pädagogische Ziel erreicht, der erzieherische Unterricht hat seine Aufgabe erfüllt.

Gar schön beschreibt Philipp Melanchthon das Wesen des Lernprozesses mit seinen Stufen, wenn er von Luther erzählt: „Wiewohl Luther von Natur ein hurtiger und fröhlicher Geselle war, fing er sein Lernen doch alle Morgen mit herzlichem Gebet an, wie denn dieses sein Sprichwort gewesen: Fleißig gebetet ist über die Hälfte studiert. Er versäumte keine Lektion, fragte gern seine Lehrer und besprach sich in aller Ehrerbietung mit ihnen. Daneben las er fleißig die vornehmsten alten lateinischen Schriften, und zwar also, daß er nicht allein die Worte daraus genommen wie die jungen Knaben, sondern auch eine Lehre und Exempel des menschlichen Lebens daraus gefasset hat. Auch hat er alles, was er gelesen und gehört hatte, im Sinne behalten, gleich als ob er es immerzu vor Augen hätte, wie er denn sonst behältig und guten Gedächtnisses war."

Wird so der geistige Same wahrer Bildung gewissenhaft ausgewählt und auf die natürlichen Jahreszeiten menschlicher Entwicklung verteilt, wird der Acker der Seele wohl zubereitet und die geistige Aussaat sorgfältig und geordnet vollzogen, wird die junge Saat treu behütet und ihr Gedeihen in demütigem Gebet

der Gnade Gottes anheimgestellt: so wird die Erde nach den Gesetzen des Werdens und Wachsens „von ihr selbst hervorbringen zum ersten das Gras, danach die Ähren, danach den vollen Weizen in den Ähren.“ Mark. 4, 28.

Jeder Lehrer, der nicht vergeblich arbeiten, sondern sein Tagewerk im Hinblick auf die große Ernte wohl vollbringen möchte, wird die Handreichung, welche ihm durch die zielbewußte Herbart-Zillersche Pädagogik angeboten ist, gewissenhaft prüfen, das Gute derselben behalten und in treuer Pflichterfüllung dankbar anwenden.

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Zwei Herbart-Zillersche Lehrproben.*)

1. Elias flieht vor Isebel.

1 Kön. 19, 1—18;

behandelt nach Herbartschen Grundsätzen
von Stadtpf. Hartter in Herrenalb.

Ziel: Dem aufs äußerste bedrängten Propheten Elia wird durch Gottes Offenbarung zu neuer Zuversicht geholfen.

I. Stufe: Klarheit.

a) Analyse. (Vorbereitung. Anknüpfungspunkte.)

Wo haben wir das letztemal den Propheten Elia verlassen? In Jesreel, wohin er vom Karmel mit Ahab gegangen.

Wie war Ahab gegen Elia gesinnt gewesen, als er auf dem Karmel mit ihm zusammentraf? Feindselig (1 Kön. 18, 17. 10).

Erscheint er uns auf dem Heimweg auch noch so gesinnt? Nein. Er ist verändert. Sonst hätte Elia nicht sein Begleiter sein können.

Soweit wäre es nun gut gestanden: Gott hatte sich geoffenbart und den Elia gerechtfertigt. Das Volk war gewonnen. Das Land war von den Baalspfaffen gereinigt. Der König selber schien fürs Gute entschieden. Aber:

b) Synthese. (Mitteilung des Neuen, Klarstellung.)

Isebel, die gottlose Königin, war nicht anders geworden.

*) Aus dem Württberg. Schulwochenblatt Nr. 6 u. 4, Jahrg. 1889.

Sie ließ dem Elia unter Verwünschungen ausrichten, bis zum andern Tag werde sie ihm dasselbe Los bereitet haben, das er den Baalspriestern geschaffen.

Wenige Worte, und über Ahab und das ganze Volk hören wir nichts. Aber „Elia machte sich wieder auf und kam gen Berseba in Juda, und ging weiter in die Wüste.“ Er wußte, wie die Dinge in Israel wieder standen. Isebel hatte die Gewalt, mit dem König war es nichts, auf das Volk war ebensowenig Verlaß. Was er ausgerichtet, das war also auch nichts.

In der Wüste setzte er sich unter einen Strauch und bat, daß seine Seele stürbe. Den Tod wünscht sich der Mensch, wenn er sieht, daß er im Leben doch nicht mehr weiter kommt und daß es fruchtlos ist, ob er sich auch noch weiter müht und plagt. Das nennt man Verzweiflung.

In seinem Seelenjammer ist Elia eingeschlafen. Und den Seinen giebt der Herr nicht bloß den Schlaf, den sie bedürfen, sondern er giebt ihnen auch schlafend, was sie bedürfen, (Ps. 127, 2), auch seine Engel (Ps. 91, 4. 11), und solch ein Engel erquickte den Propheten mit Speise und Trank und ermunterte ihn später noch einmal, daß er seinen Weg fortsetzen sollte.

Noch volle 40 Tage währte die Wanderung des Propheten in der Wüsteneinsamkeit. Von seiner Seele war die Last noch nicht genommen, aber was der Engel des Herrn ihm gespendet, hielt ihn doch aufrecht.

Endlich war er am Berge Horeb und ging in eine Höhle. Gott wollte mit ihm an dieser Stätte reden, wie er dort vorzeiten unterschiedliche male mit seinem Knecht Mose geredet. Das Wort des Herrn sprach zu ihm: Was machst du hie, Elia? Nun schüttet er (vgl. Ps. 42, 4. 5) sein Herz aus: er redet von seinem Eifer um den Herrn, um seinen Bund, um seine Altäre, von der Sünde des Volks, der Verfolgung der Propheten, und

daß er allein noch überblieben sei, daß sie aber auch ihm nach dem Leben stehen.

Da empfing er den Befehl, aus der Höhle zu treten. Der Herr wollte an ihm vorübergehen. Zuvor aber fuhr ein furchtbarer Sturm einher, ein Erdbeben kam und ein Feuer. In alle dem war der Herr nicht. Als es jedoch wieder ruhig geworden und nur noch ein sanftes Sausen zu hören war, trat Elia heraus und vernahm noch einmal die Frage: was machst du hie? und gab wiederum dieselbige Antwort. Der Herr aber wies ihn an, zu 3 Männern zu gehen: zu Hasael, Jehu und Elisa, die er, einen jeden auf besondere Weise, in seinem Dienst verwenden wollte.

Elia hatte gemeint am Ende seiner Wege zu sein, und jetzt sieht er, wie Gott sein Werk nicht hindern und wie er seine Arbeit nicht ruhen läßt. Das giebt ihm neue Kraft. Daß er aber aus Gottes Mund etwas hören darf von den 7000 in Israel, von dem alle Zeit vorhandenen Kern, der seine Kniee nie vor Baal beugt, ist ihm der süßeste Trost.

Was für eine Bewandtnis hatte es aber denn mit dem Sturm, Erdbeben und Feuer, ehe der Herr kam? Das sind drei Elemente im Aufruhr. Ist der Aufruhr aufs höchste gesteigert, so erbebt auch Mutigen das Herz. Wenn der Orkan alles vor sich niederwirft und mit sich fortreißt, wenn er die Meerestiefen aufwühlt, wenn der Boden seinen Grund und der Fels seinen Halt verliert und der Abgrund aus der Tiefe wie das Himmelsgewölbe droben ihre Flammen hervorbrechen lassen, dann erkennen wir Menschen, was für ein Gemächte wir sind, wir gedenken daran, daß wir Staub sind. Denn das sind Gewalten, die uns schnell zu Staub zermalmt haben — — wenn sie dürfen! Glaubt ihr nicht, diese Elemente hätten auch den verlassenen Elia leicht verschlungen und vernichtet? Sie durften ihm aber nicht das ge-

ringſte anhaben. Es brauſte das alles nur ſo an dem Propheten vorüber, brachte ihn aber nicht zum Wanken und Fallen, und wie es vorüber war, da ſtand er aufrecht und durfte die Stimme des Herrn vernehmen, an dem er beinahe irre geworden wäre.

Das war ſeine Erfahrung am Berge Horeb. Sie ſollte ihm klar machen, daß die Verfolgung der gottloſen Iſebel ihm ebenſowenig ſchaden könne, als hier Sturm, Erdbeben und Feuer.

Wiſſet ihr, daß es nicht bloß in der Natur draußen je und je Sturm, Feuer und Erdbeben giebt, ſondern auch im Menſchen? Nein? Gut, ihr ſeid noch jung und braucht noch nicht ſoweit voran zu ſein in eigener Erfahrung. Laßt euch aber ſagen: die Iſebel gehört zu den Menſchen, deren Inneres oft nichts als Sturm, Erſchütterung und Feuer iſt.

Einem raſenden *Sturm* vergleiche ich die *Gewalt* der Königin, die ſie wider den Propheten kehrte. Allein dieſe Gewalt konnte ihn nicht niederſchlagen.

In wütendem *Zorn erbebte* ſie wider ihn, und ſie konnte ihn doch nicht verſchlingen.

Ihr lodernder *Haß* ſuchte ihn zu *verzehren*, aber auch dieſes Feuer durfte ihn nicht faſſen und ergreifen.

Gewiß: ſchrecklich iſt das Stürmen und Zürnen und Haſſen der Iſebel geweſen, nicht weniger als der Sturm und das Erdbeben und das Feuer am Horeb. Indeſſen weitaus das ſchrecklichſte iſt: in die Hände des lebendigen Gottes zu fallen, der ein verzehrend Feuer iſt. (Hebr. 10, 31.) Iſt hingegen der Herr dem Menſchen nicht ſchrecklich (Jer. 17, 17), dann iſt ihm auch das Natürliche nicht furchtbar. Darum konnte ſich Elia über ſeine Sorge und Anfechtung erheben: der Herr war ihm nicht ſchrecklich, und wenn ſchreckliche Dinge ihn beſtürmten, *der Herr trat ihm in denſelben nicht entgegen*. Darum hatten ſie keine Macht noch Gewalt über ihn.

Es ist uns nun folgendes klar: Elia hat sich und sein Werk für verloren angesehen. Was wider ihn stund, war eben viel gewaltiger als er. Aber der lebendige Gott zeigt ihm in Wort und Wirklichkeit, daß er die Gewalt, den Zorn, den Haß oder das Stürmen, Erdbeben und Flammen der Isebel so wenig zu fürchten habe, wie den Sturm und das Beben und das Feuer am Horeb. Der Herr war nicht in diesen Dingen wider Elia, sondern über diesen Dingen für Elia, darum sollte er sich nicht fürchten, sondern getrost seinen Pfad weiterziehen.

II. Stufe: **Association.** (Beiziehung des Ähnlichen.)

1. Aus der Geschichte. Wir wollen uns nach ähnlichen Beispielen umsehen, d. h. nach Personen, an denen es sich zeigt, daß ihnen die Elemente in der Natur, wie auch Gewalt, Zorn, Haß der Menschen nicht schrecklich geworden, wenn ihnen nur der Herr nicht schrecklich war.

Denkt an Noah, der auch ein Prediger der Gerechtigkeit war unter einem bösen Geschlecht. Die Flut, welche die Sünder hinwegtilgte, hat Noahs Arche sicher tragen müssen, und in das schwarze Gewölk setzt ihm sein freundlicher Gott den tröstlichen Friedensbogen.

Jona, ein anderer Prediger der Gerechtigkeit, ist auf seinem Wege zaghaft worden und geflohen vor dem Herrn. Er mußte jedoch den Sturm und das Meer und sein Ungetüm kennen lernen und durfte erleben, daß ihn des Meeres Tiefe und des Fisches Schlund doch nicht hat halten können.

Die Jünger des Herrn Jesu meinten einmal auf dem Meer, sie müssen verderben, Petrus fürchtete, er müsse versinken, und sie sind unversehrt aus der Anfechtung hervorgegangen.

Der Ap. Paulus:*) welch eine Menge von Fährlichkeiten hat er überstanden, und namentlich dem Sturm auf dem Meer

*) Siehe Seite 183 D. V.

ist er mehr als einmal ausgesetzt gewesen. Alles um ihn herum war verzagt: er richtete die ängstlichen Herzen auf und versicherte sie, keins werde umkommen, denn: „diese Nacht ist bei mir gewesen der Engel Gottes und hat gesagt: Fürchte dich nicht, Paule" u. s. w. Und es war so. Der Herr hat nicht bloß ihn beschützt, sondern dazu ihm auch alle die geschenkt, die mit ihm schifften.

Ferner: Daniel in der Löwengrube, seine drei Freunde im Feuerofen.

Gegenstück: Die Rotte Korah nach 4 Mos. 16, 31—35.

2. Aus dem Memorierstoff.

a) Sprüche: Aus Abt. II entnommen: Nr. 99, Ps. 37, 5. Nr. 110, Sir. 2, 4. Nr. 114, Jes. 54. Aus Abt. III: Schöpfung: Nr. 11 und 13, Ps. 90 und 91. Erlösung: Nr. 59, Röm. 8, 31, die ersten Worte. Siebente Bitte: Nr. 119, Ps. 42, 12. Erstes Gebot: Nr. 127, Matth. 10, 28. Nr. 134, Ps. 23. Nr. 135, Ps. 73.

b) Liederverse: 381, 2: Soll's uns hart ergehn u. s. w. 66, 10. 11. 17: Wenn unser Herze u. s. w. Er hat noch niemals. 481, 3 ff.: Ist alles dunkel um mich her, die Seele müd. 364, 5: Und ob gleich alle Teufel u. s. w. 212, 6: Und wenn die Welt. 464, 4: Stürme, Feind und Welt und Tod! 64, 7: Wenn ich schlafe, wacht sein Sorgen und ermuntert. 373, 1: Ist Gott für mich u. s. w. 10: Die Welt, die mag u. s. w.

III. Stufe: Syftem.

Wie fügen wir nun unsere heute gewonnene Erkenntnis in den Rahmen unserer übrigen Erkenntnisse ein, die wir früher gewonnen haben, und sehen zu, ob das Neue mit dem Alten auch zusammen klingt?

Eine wichtige Erkenntnis und eine Hauptgrundlage unseres Glaubens ist der Satz: der Herr ist ein gerechter Gott. So tritt er im Gesetz hervor, und am Gesetz erweist er sich auch als den, welcher Gnade und alles Gute schenkt denen, die ihn lieben und seine Gebote halten, welcher die straft, die seine Gebote übertreten (2 Mos. 19, 5. 6). Er ist ein eifriger Gott, und hat schon zu Mosis Zeiten derer nicht schonen wollen, die den Götzen nachhureten (2 Mos. 32, 28. 35).

Nun aber der Widerspruch. Heute sind wir's inne geworden, daß der rechtschaffene Prophet des heiligen Gottes nicht durchdringt, daß viel mehr die gottlose Königin ihren Willen durchsetzt. Auch sonst finden wir noch an manchen Stellen der heiligen Schrift diesen Widerspruch berührt, wonach nicht die Frommen, sondern die Gottlosen grünen und blühen wie die Bäume an den Wasserbächen (vgl. Ps. 1, 3 mit Ps. 92, 8), und nicht die Gottlosen, sondern die Gläubigen mit Unglück geplagt werden (Ps. 33, 10. 116, 10).

Ausgleichung. Aber wie in unserer Geschichte, so zeigt überall die heilige Schrift, wie dieser Widerspruch sich löst. Was gegen die Grundfeste der heiligen Wahrheit streitet, ist schon gerichtet und geht vorüber und unter. Die ewige Wahrheit kommt notwendig zu ihrem Recht. Nicht Elia und seine, d. i. Gottes Sache, sondern Isebel und ihre Sache und Anhang ist untergegangen. Die Zeit hat es gelehrt, und die Schrift stellt es ins Licht (Ps. 73, 27). Daher stellen wir folgende Sätze im Zusammenhang miteinander (System) auf:

1. Gott ist gerecht und zeigt sich gerecht gegen Fromme und Gottlose.

2. Nicht in jedem Augenblick haben wir Menschenkinder das vor Augen; je und je, möchten wir sagen, sehen wir das Gegenteil vor uns.

3. Aber das geht vorüber, und die Wahrheit bleibt und offenbart sich also:

a) Wer dem Herrn dient, geht aus Sturm und Feuer unversehrt hervor.

b) Wer wider ihn streitet, verfällt sicher dem Gericht.

4. Der Gläubige hat also keine Ursache, die Anfechtung zu fürchten, wenn nur Gott nicht wider ihn ist (Röm. 8, 31).

5. Gott reicht ihm auch Stärke dar, daß er alles übersteht.

6. Nach einem weisen Plan, dem man nur Zeit lassen muß, lenkt er alles zum Besten. —

IV. Stufe: **Methode** (praktische Verwertung des Behandelten und Aufgaben für die Schüler).

1. Was hat dem Propheten Elia so schwere Anfechtung bereitet?

2. Geht es im Leben immer schnurgerade nach den bekannten wichtigen Sätzen, daß es der Gottesfürchtige gut hat, daß dem Frommen Gutes und Barmherzigkeit folgt sein Leben lang u. s. w.?

3. Ist es aber um der gegenteiligen Erscheinungen willen wohl gethan, wenn man sich auf die Seite der Gottlosen schlägt? warum nicht?

4. Was muß man thun, wenn gewisse Lebenserfahrungen einer Hauptlehre des göttlichen Wortes zu widersprechen scheinen? (Ps. 73, 23!)

5. Wie verhält sich der Christ dem Aufruhr der Elemente gegenüber? wie dem Zorn, Haß und der Gewalt der Feinde gegenüber?

6. Von wem sind euch ähnliche Anfechtungen bekannt?

7. Nennet Psalmen, Sprüche, Liederverse, welche die von uns besprochene Sache ins Licht stellen.

2. Rudolf von Habsburg. † 1291.

(Lesb. 148.)

Eine Lehrprobe nach Herbart-Zillerschen Grundsätzen

von Oberl. Schmid in Künzelsau.

Gesamtziel. Wir wollen heute einen deutschen Kaiser kennen lernen, welcher mit fester Hand die gestörte Ordnung in Deutschland wieder herstellte. Sein Name ist Rudolf von Habsburg.

1. Vorbereitung (Analyse). Es ist euch bekannt, daß Deutschland früher ein Wahlreich war. Jeder neue Kaiser (König) wurde aus der Zahl der deutschen Fürsten gewählt. Sieben deutsche Fürsten hatten das Ehrenrecht, den deutschen Kaiser zu wählen.*) Diese Fürsten (— 4 weltliche und 3 geistliche —) nannte man Wahl- oder Kurfürsten (küren = wählen). Schon die hohenstaufischen Kaiser, welche wir in letzter Zeit kennen gelernt haben, wurden von den deutschen Fürsten gewählt. Wo hatten die hohenstaufischen Kaiser ihr Stammschloß? (—). Sie regierten das deutsche Reich mit starker Hand. Wie heißt der mächtigste Kaiser aus dem hohenstaufischen Hause? (Friedrich I). Mit wem hatte er harte Kämpfe zu bestehen? (italienischen Städten, Papst). Sein Sohn und Nachfolger, Heinrich VI, war mit der Erbin von Neapel und Sizilien verheiratet. Dadurch schien den Hohenstaufen der Weg zu ganz besonderem Glück gebahnt zu sein; allein diese Verbindung mit Italien brachte für Deutschland keinen Segen. Im Gegenteil wurden die hohenstaufischen Kaiser in immer härtere Kämpfe mit

*) Das übliche Wahlrecht und die andern Befugnisse der 7 Kurfürsten, sowie die Kaiserwahl- und Krönungsordnung wurden erst durch die im Jahr 1356 vom Kaiser Karl IV erlassene „goldene Bulle“ urkundlich festgesetzt.

den Päpsten und mit den italienischen Städten verwickelt, und zuletzt ging ganz Italien (sogar Neapel und Sizilien) für die Hohenstaufen verloren. Der letzte Sprößling des hohenstaufischen Hauses, Konradin, welcher sein Erbe zurückerobern wollte, wurde von Karl von Anjou geschlagen, gefangen genommen und auf dem Marktplatz zu Neapel (1268) enthauptet. So endete das Haus der Hohenstaufen.

1. Teilziel. Wir wollen nun sehen, was für eine Zeit nach dem Untergang des hohenstaufischen Kaiserhauses für Deutschland angebrochen ist.

2. Darbietung (Syntheſe). Erzählen des Lehrers.

Nach dem Tode des letzten hohenstaufischen Kaisers begann für Deutschland zwei Jahrzehnte lang (1254—1273) eine höchst traurige Zeit. Die neugewählten Kaiser vermochten sich kein Ansehen zu verschaffen, und zuletzt wollte kein deutscher Fürst mehr die deutsche Kaiserkrone annehmen. Deshalb übertrug man die Kaiserwürde zwei Ausländern, einem englischen Prinzen (Richard von Cornwallis) und einem König von Spanien (Alfons dem Weisen von Kastilien). Aber beide waren gleichgültig und bequem; letzterer kam gar nie, ersterer nur einigemal nach Deutschland.

Nun thaten die deutschen Fürsten, was sie wollten. Einer fiel über den andern her und fügte ihm Schaden zu. Der Schwache fand nirgends mehr Schutz. Der Stärkste wurde Meister: es galt das rohe Faustrecht. Der niedere Adel suchte seine Ehre in wildem Raubleben; er belagerte die Handelsstraßen und Flüsse, bedrückte die Kaufleute mit hohen Zöllen und beraubte sie ihrer Waren. Dörfer und Felder wurden verwüstet und die Herden weggetrieben. Auch angesehene Personen wurden geraubt und nur gegen ein hohes Lösegeld wieder frei gegeben. Das Raubrittertum dehnte sich immer mehr aus. So

durfte es nicht lange fortgehen, wenn Deutschland nicht zu Grunde gehen sollte.

Nach und nach sehnten sich die besser gesinnten Fürsten wieder nach Ordnung und Ruhe. Deshalb beschlossen sie, einen Kaiser zu wählen, der Recht und Gerechtigkeit handhaben und die gestörte Ordnung wieder herstellen sollte.

Zusammenhängendes Wiedergeben des Erzählten durch einen Schüler.

Was für eine Zeit begann für Deutschland nach dem Tode des letzten hohenstaufischen Kaisers? (traurige Zeit).

Erzähle etwas von dieser traurigen Zeit!

Ergänzet, was vergessen wurde!

Stelle nochmals zusammen, was wir von der Zeit nach dem Tode des letzten hohenstaufischen Kaisers gehört haben!

Stichworte: (welche den Schülern diktiert werden).

1. Traurige Zustände in Deutschland.

a) Mangelndes Ansehen des Kaisers.

b) Faustrecht.

c) Raubritter.

2. Beschluß einer Kaiserwahl.

Vertiefung (Konzentration). Die hohenstaufischen Kaiser waren geachtet und geehrt, denn sie zeigten edle Herrschertugenden. Wie zeigten sie sich im Kriege? (tapfer). Welche Tugend zierte sie also? (Tapferkeit). Wie zeigten sie sich im Frieden — bei Handhabung des Gesetzes? (gerecht). Welche Tugend achten wir also an ihnen? (Gerechtigkeit). Welche Tugend zeigten sie den Bedrängten gegenüber? (Treue). Wie stellten sie sich zu Gott und der Kirche? (fromm; — Frömmigkeit).

Überdies finden wir sie rastlos thätig für das Wohl ihres Volkes und ihres Landes.

Anders war es bei den Nachfolgern der Hohenstaufen.

Ihnen mangelten diese Tugenden. Wie tief sank deshalb das Ansehen der deutschen Kaiser? (—). Zu wem mußten sie ihre Zuflucht nehmen? (Ausländern). Das war allerdings traurig. Deutschland sollte sich von gleichgültigen und bequemen Ausländern regieren lassen.

Nun wurde aus übel ärger! Die schwachen Kaiser vermochten den bedrängten Unterthanen kein Recht zu verschaffen. Welches Recht galt zuletzt? (Faustrecht). Von welchem Erwerb lebte der niedere Adel? (Raub). Auf welche Weise verschafften sie sich Gut und Geld? (Belagern der Straßen ꝛc.). Was war infolge dieser Zustände für Deutschland zu befürchten? (—). Welche Sehnsucht regte sich daher in den bessern Fürsten und Unterthanen? (nach einem kräftigen Kaiser). Was erwarteten sie von dem neu zu wählenden Kaiser? (Recht und Gerechtigkeit ꝛc.).

Den richtigen Mann zu finden, war allerdings nicht leicht.

3. Verknüpfung (Association). Schon Friedrich Barbarossa war genötigt, dem Fehdeunfug und dem Raubwesen kräftig entgegen zu treten; auch später werden wir hören, wie z. B. unter dem schwachen Kaiser Wenzel von Böhmen das Kaisertum zum Spott wurde und die Städter und der Adel sich furchtbar befehdeten. Der Überfall im Wildbad und die Schlachten bei Reutlingen und Döffingen (— aus Uhlands Gedichten bekannt —) sind laute Zeugen davon. Solange Deutschland ein Wahlreich war, wirkte die Uneinigkeit erst recht verderbenbringend. Nicht selten wurden zwei Kaiser gewählt, welche sich so lange befehdeten, bis einer das Feld räumte. Die Fürsten wußten öfters nicht, welchem Kaiser sie anhangen sollten. Und so riß allerlei Unordnung ein.

Die vielen Burgen und Burgruinen, welche wir überall in Deutschland treffen, erinnern an die alte Ritterzeit. Auch unser Kocherthal weist noch einige Burgruinen auf, so die

„Zarge“ unterhalb Nagelsberg, den „Kocherstein“, „Lichteneck“ in Ingelfingen ꝛc. Auf diesen Burgen übten die Ritter in allerlei Kampfspielen ihre Kraft und Gewandtheit, um ihrem Lehensherrn im Kriege Dienste leisten zu können; denn ein „stehendes Heer“, wie jetzt, gab es damals noch nicht. Traurig ist es allerdings, daß in den Zeiten innerer Uneinigkeit manche Ritter zu Raubrittern herunter sanken. Die Zerstörung der meisten Burgen fällt in die Zeit des Bauernkriegs (1525) und in die Zeit des 30jährigen Kriegs (1618—1648).

4. Zusammenfassung (System).

a) Der Gleichgiltige und Bequeme verliert das Ansehen.

b) Der Ungehorsame, der Eigennützige und Gewaltthätige eilt dem Verderben entgegen.

c) Die Not weckt Sehnsucht nach Hilfe.

5. Anwendung (Methode). Schon mancher Herrscher hatte sich die Schuld selbst zuzuschreiben, wenn sein Ansehen not litt. Nennet ein Beispiel aus der biblischen Geschichte! (Davids Fall; — Absaloms Empörung). Auch in andern Verhältnissen kommt es leider öfters vor, daß einer durch eigene Schuld sein Ansehen verliert. Ist der Vorstand einer Gemeinde gleichgültig und bequem, so schadet dies seinem Ansehen; es reißt Unordnung in der Gemeinde ein. Fehlen dem Hausvater die erforderlichen Eigenschaften, so ist es um sein Ansehen geschehen und die Familie leidet Schaden. Läßt es ein Lehrer am nötigen Ernst fehlen, so schadet dies seinem Ansehen und — seiner Schule. Wo aber Unordnung herrscht, da ist es sogar den bösen Menschen selten lange wohl. Welche Sehnsucht regt sich bei den Bessergesinnten gar bald? (— nach Ordnung). Sie sehen sich nach Mitteln um, diesen Zweck zu erreichen.

2. Teilziel. Nun wollen wir sehen, welcher Mann Ordnung in das deutsche Reich brachte.

Ziel: Herstellung der äußern Ordnung.

1. Vorbereitung (Analyse). Äußere Ordnung zu schaffen, war jedenfalls eine schwierige Aufgabe. Der zu wählende Kaiser mußte ein tüchtiger Regent sein, also Kenntnisse des Landes, des Volkes, der Gesetze ꝛc. besitzen; dann mußte er auch die richtigen persönlichen Eigenschaften haben.

2. Darbietung (Synthese). Ein solcher Mann war Rudolf von Habsburg. Erzählen des Lehrers.

Auf den Vorschlag des Erzbischofs von Mainz wählten die deutschen Fürsten (zu Frankfurt) den Grafen Rudolf von Habsburg zum deutschen Kaiser. Er war nicht reich, aber tapfer, bieder, klug und fromm. Die Kaiserkrone wurde ihm in Aachen aufgesetzt. Dort sollten die deutschen Fürsten ihrem neuen Kaiser Treue schwören. Als aber in dem feierlichen Augenblick das Reichsscepter fehlte, auf welches sonst der Eid geleistet wurde, da ergriff Rudolf rasch ein Kruzifix und sagte: „Dieses Zeichen, in welchem wir und die ganze Welt erlöset sind, wird ja wohl die Stelle des Scepters vertreten können." Die Fürsten leisteten ihre Huldigung auf das Kruzifix.

Nur einer war nicht da, — der mächtigste von allen Fürsten, der stolze König Ottokar von Böhmen, der seine Herrschaft bis nach Österreich ausgedehnt hatte. Dieser stolze Fürst wollte einem „armen Grafen", wie er Rudolf spöttisch nannte, keinen Gehorsam leisten. Aber die übrigen Fürsten hielten treu zu Kaiser und Reich, und Einigkeit macht stark. Rudolf zog mit einem mächtigen Kriegsheer gegen Ottokar und bezwang den Widerspenstigen. Auf dem „Marchfeld" verlor Ottokar Schlacht und Leben. Österreich wurde ihm genommen und Rudolf gab nun dieses Land mit Einwilligung der deutschen Fürsten seinen

Söhnen. Dadurch wurde er der Gründer des habsburgisch-österreichischen Herrscherhauses.

Wiedergeben im Zusammenhang durch einen Schüler.

Wer wurde auf den Vorschlag des Erzbischofs von Mainz zum deutschen Kaiser gewählt? (Rudolf v. Habsburg).

Erzähle etwas von Rudolf!

Ergänzet, was vergessen!

Stelle nochmals alles zusammen, was wir bis jetzt von Kaiser Rudolf gehört haben!

Stichworte: Herstellung der äußern Ordnung.

1. Rudolfs Wahl zum Kaiser.
   a) Vorschlag.
   b) Eigenschaften.
   c) Krönung.
2. Krieg gegen Ottokar von Böhmen.
   a) Sieg Rudolfs.
   b) Abtretung Österreichs.

Vertiefung (Konzentration). Wer schlug Rudolf von Habsburg zum deutschen Kaiser vor? (Erzbischof von Mainz). Bischof nannte man den Aufseher über eine christliche Gemeinde. Über mehrere Gemeinden wurde später ein Erzbischof gesetzt. Wie hieß der erste Erzbischof in Deutschland? (Bonifacius). Dieser hatte auch seinen Sitz in Mainz. Der Erzbischof von Mainz hatte auch weltliche Macht; er hatte Länder, welche sich bis in unsere Gegend herein erstreckten. Auf dem „Zollstock" finden wir noch jetzt das Mainzer Wappen (ein Rad) abgebildet; denn Künzelsau war früher zum Teil mainzisch.

Der Erzbischof von Mainz schlug Rudolf zum Kaiser vor, weil er ihn als einen tapfern und frommen Fürsten kannte. Beispiel seines frommen Sinnes! (Er lieh und schenkte sein Reit-

pferd einem Priester, der einem Kranken das Sterbsakrament reichen wollte. Vgl. Schillers Gedicht!)

Die Stammburg Rudolfs (Habichtsburg oder Habsburg) liegt an der Aar in der Schweiz. (Zeigen!)

Welche Eigenschaften werden Rudolf zugeschrieben? Tapfer (im Krieg), bieder oder rechtschaffen (im Umgang), klug (im Handeln), fromm (Gott und der Kirche gegenüber).

Während der Huldigung hatte Rudolf das Reichsscepter (= den Herrscherstab) nicht zur Hand. Er war aber rasch besonnen; was that er? (—). Kruzifix = Kreuz samt Christusbild (aus Holz, Metall ꝛc. hergestellt). Welcher Fürst war zur Huldigung nicht erschienen? (—). Wie zeigte er sich also gegen Kaiser und Reich? (ungehorsam). Was mußte deshalb von seiten des Kaisers geschehen? (—). Er zeigte Gerechtigkeitssinn, Mut und Entschlossenheit. Was that er? (—). Welches war der Erfolg? (—). Welche Strafe traf den widerspenstigen Fürsten? (—). Was fing Rudolf mit Einwilligung der deutschen Fürsten mit Österreich an? (—). Welches Herrscherhaus wurde dadurch gegründet? (das habsburgisch-österreichische Herrscherhaus). Die Herrscher aus diesem Hause sitzen jetzt noch (nach 600 Jahren) auf dem österreichischen Thron.

3. Verknüpfung (Association). Wir haben schon einige deutsche Kaiser kennen gelernt, welche ähnliche Eigenschaften und Lebensschicksale aufzuweisen haben, wie Rudolf von Habsburg. Wer weiß dieselben zu nennen? (Karl d. Gr., Friedrich I). Wann lebte Karl d. Gr.? (768—814). Wo zeigte er seine Tapferkeit? (—). Wodurch zeigte er, daß er auch fromm war? (—). Welcher Fürst machte ihm am meisten zu schaffen? (Witekind von Sachsen. — Wo zeigte Friedrich I Tapferkeit? — Gerechtigkeit? (—). Welchen trotzigen Fürsten mußte er züchtigen? (Heinrich den Löwen).

Auch unser verstorbener Kaiser Wilhelm war im Jahr 1866 genötigt, einige feindselig gesinnte deutsche Fürsten zu züchtigen und ihnen ihre Länder zu nehmen (König von Hannover, Kurfürst von Hessen, Herzog von Nassau). In welchem Krieg zeigte Wilhelm I die edelsten Herrschertugenden? (1870/71). Wo zeigte er ganz besondern Mut und Ausdauer? (—). Bei welchen Anlässen bewies er einen frommen, demütigen Sinn? („Welch eine Wendung durch Gottes Fügung!" u. s. w.).

4. Zusammenfassung (System). Wodurch wurde es Rudolf möglich, seinen stärksten Feind zu besiegen? (Einigkeit der Fürsten). Welches Sprichwort bewahrheitete sich? („Einigkeit macht stark.") Welches Sprichwort läßt sich aber auf den hochmütigen Ottokar anwenden? („Hochmut kommt vor dem Fall.") Rudolf sorgte auch für die Zukunft; indem er seinen Söhnen die österreichischen Länder schenkte, handelte er klug. Was war die angenehme Folge dieser Klugheit? (Rudolf wurde der Gründer des habsburgisch-österreichischen Herrscherhauses).

5. Anwendung (Methode). So oft die Deutschen einig waren, waren sie auch stark und siegten über ihre Feinde. Im Jahr 9 n. Chr. schlugen sie die Römer. Heinrich IV strafte den Papst (1078). Im Jahr 1813 schüttelten die Deutschen das französische Joch ab. Und welch glänzende Siege das geeinigte Deutschland im Jahr 1870/71 über Frankreich erfochten hat, ist euch allen wohl bekannt.

Rudolf wurde der Gründer des habsburgisch-österreichischen Hauses. Auf der Familie edler Herrscher ruht auch der Segen Gottes: „Denen, die mich lieben und meine Gebote halten, thue ich wohl bis ins tausendste Glied."*) Sichtbar ist auch unser gegenwärtiges Kaiserhaus gesegnet, dessen Stammburg, Hohen-

*) Wenn die Nachkommen in ihre Fußstapfen treten, was leider bei dem Hause Habsburg nicht immer der Fall war. D. V.

zollern, in Schwaben liegt. Aus kleinen Anfängen ist die Macht dieser Fürsten groß gewachsen. Wir treffen angesehene hohenzollernsche Fürsten in Nürnberg und Brandenburg. Der Kurfürst von Brandenburg vermehrte seine Hausmacht (1657) durch das Herzogtum Preußen. 1701 wurde Preußen ein Königreich, und im Jahr 1871 wurde König Wilhelm der Gründer des hohenzollernschen Kaiserhauses.

3. Teilziel. Der stärkste äußere Feind des deutschen Reichs war besiegt. Nun galt es aber auch, die innern Feinde des Reichs zu bekämpfen und die innere Ordnung herzustellen.

Ziel: Herstellung der innern Ordnung.

1. Vorbereitung. Durch die Besiegung Ottokars war für Deutschland viel gewonnen. Rudolf konnte nun seine ganze Macht zur Herstellung der innern Ordnung verwenden.

2. Darbietung. Erzählen des Lehrers.

Nachdem Ottokar besiegt war, zog Rudolf mit bewaffneter Macht durch ganz Deutschland, suchte die Friedensstörer auf, saß selber zu Gericht und strafte sie. Den Raubrittern ließ er ihre Burgen zerstören und viele Räuber hängen. Auf einem Zug nach Thüringen wurden 66 Raubburgen zerstört und zu Erfurt in Gegenwart des Kaisers 29 adelige Raubritter hingerichtet. Dieses Vorgehen wirkte. In kurzer Zeit war Ruhe und Ordnung im Reiche hergestellt. Der Landmann konnte fröhlich seine Felder wieder bebauen, der Kaufmann konnte ungestört seine Handelsstraße ziehen und die Räuber, welche vom Raubwesen nicht lassen wollten, zogen sich wenigstens in einsame Schlupfwinkel zurück.

Zusammenhängendes Wiedergeben durch einen Schüler.

Was that Rudolf, um die Ordnung im Innern des Reichs herzustellen? — Erzähle weiter!

Ergänzet, was vergessen!

Stelle nochmals zusammen, was wir über die Herstellung der innern Ordnung gehört haben!

Stichworte: Herstellung der innern Ordnung.

1. Bestrafung der Friedensstörer.
2. Bestrafung der Raubritter.
3. Wohlthätige Folgen für den Landmann und Kaufmann.
4. Wirkung auf freche Raubritter.

Vertiefung. Rudolf begnügte sich nicht damit, die äußere Ordnung hergestellt zu haben. Er wollte seiner Regentenpflicht ganz nachkommen und auch innere Ordnung schaffen. Dies ließ er aber nicht durch seine Beamten besorgen. Wie griff er die Sache an? (Durchzog Deutschland ꝛc.). Welche Eigenschaft zeigte er, weil er immer sah, wo zuerst geholfen werden müsse? (Umsicht). Er handelte stets nach bestem Wissen und Gewissen (= gewissenhaft). Er saß selber zu Gericht, um die Wahrheit genau zu erfahren und den Schuldigen zu bestrafen (= gerecht). Durch welche Gewaltmaßregel wollte er gründliche Hilfe schaffen? (Zerstörung der Raubschlösser). So trat an die Stelle der Zwietracht (Uneinigkeit) und Zerrüttung (gegenseitigen Schädigung) Einigkeit, Ruhe und Sicherheit. Welche wohlthätige Wirkung hatte dies auf die Geschäfte des Landmanns? — des Kaufmanns? (—). Welche Wirkung hatte die strafende Gerechtigkeit auf die Raubritter, welche der Arm der Gerechtigkeit noch nicht ereilt hatte? (Sie zogen sich in verborgene Schlupfwinkel zurück).

3. Verknüpfung. Auch von Kaiser Karl d. G. lesen wir, daß er selbst Hand ans Werk legte und überall selbst Ordnung schaffte. Friedrich d. G. von Preußen nannte sich den „ersten Diener" des Staats. Kaiser Wilhelm I hatte keine Zeit „müde zu sein".

König Salomo erweiterte die Grenzen seines Reichs und stellte die Ordnung im Innern seines Reiches her, so daß jeder Unterthan friedlich unter seinem Weinstock und Feigenbaum wohnen konnte.

4. Zusammenfassung. Durch welche Herrschertugenden hat Rudolf das Böse (die Unordnung) überwunden? (—).

a) Umsicht, Gewissenhaftigkeit, Gerechtigkeit überwinden das Böse und schaffen Ordnung.

Welche wohlthätigen Folgen brachte die innere Ordnung? (—).

b) Innere Ordnung bringt Wohlstand und Gedeihen.

Welches Bibelwort faßt dies alles zusammen?

„Gerechtigkeit erhöhet ein Volk, aber die Sünde ist der Leute Verderben."

5. Anwendung. An welche Zeit erinnern uns die Burgruinen des Kocherthals? (Ritterzeit vor 600 Jahren). Viele der damaligen Rittergeschlechter sind untergegangen, — wohl großenteils durch eigene Schuld. Einzelne Geschlechter haben sich bis heute erhalten, so namentlich das Geschlecht der „Hohenlohe". Das Geschlecht der „Württemberger", welches damals schon blühte, schwang sich mit der Zeit zur Königswürde empor. Das habsburgisch-österreichische Herrscherhaus hat nach und nach seine Herrschaft über Böhmen, Kärnten, Krain, Tirol, Ungarn ausgedehnt und sich eine mächtige Stellung in der Reihe der Völker errungen.

Welche Untugenden und Sünden führen den Untergang eines Hauses herbei? (Ungehorsam, Eigennutz, Gewaltthätigkeit, Unrecht).

Welche Tugenden sichern die Erhaltung und das Gedeihen der Familie? (Gerechtigkeit, Fleiß, Frömmigkeit).

In ähnlicher Weise werden die Abschnitte 4 und 5 des Lesebuchs behandelt.

Verknüpfung mit andern Unterrichtsfächern.

Deutsch: Aufsatz: „Rudolfs Wahl zum deutschen Kaiser und erste Waffenthat."

Deklamation: „Rudolf von Habsburg" von Schiller.

Geographie: Österreich und die Schweiz.

Singen: „Deutschland, Deutschland über alles ꝛc."

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA.

Von demselben Verfasser (G. Közle) ist erschienen und bei ihm gegen Einsendung von 40 Pf. zu haben:

Nachtlichter. Ein Wort zur Verständigung.

Bei der gegenwärtig durch ganz Deutschland gehenden Bewegung zur Besserstellung der Lehrer und des Lehrerstandes ein beachtenswertes Schriftchen.

Im Verlage von **C. Bertelsmann** in **Gütersloh** erschien ferner:

Foltz, O., **Die metaphysischen Grundlagen der Herbartschen Psychologie** und ihre Beurteilung durch Herrn Dr. Dittes. 104 S. gr. 8. 1,60 M.

Heß, Dir. G., **Abriß der empirischen Psychologie.** VIII, 156 S. gr. 8. 2,50 M.

Pfisterer, Gust. Fr., **Pädagogische Psychologie.** Ein Versuch. XII, 340 S. gr. 8. 6 M.

— — **Grundlinien der pädagogischen Psychologie.** Ein Leitfaden zunächst für den Gebrauch des Schullehrerseminars. 52 S. 8. 80 Pf.

Fauth, Oberlehrer Dr. F., **Die wichtigsten Schulfragen** auf dem Boden der Psychologie erörtert. VIII, 175 S. 8. 2 M.

— — **Das Gedächtnis.** Studie zu einer Pädagogik auf dem Standpunkt der heutigen Physiologie und Psychologie. VIII, 352 S. 8. 4,80 M.

Vogel, Rektor Dr. Aug., **Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft.** X, 411 S. Lex. 8. 7,50 M.

— — **Methodik des gesamten deutschen Unterrichts in der Volksschule**, begründet und entwickelt aus ihrer Geschichte. VIII, 159 S. gr. 8. 2 M.

— — **Der Elementarunterricht in seiner Grundlage.** Ein Beitrag zur Förderung und Hebung des Volksschulwesens theoretisch und praktisch ausgeführt. VII, 126 S. gr. 8. 1,80 M.

J. W. Dörpfeld:

Beiträge zur pädagogischen Psychologie in monographischer Form. 1. Heft: Denken und Gedächtnis. 3. Aufl. XXVIII, 180 S. gr. 8. 3 M.

Der didaktische Materialismus. Eine zeitgeschichtliche Betrachtung und eine Buchrecension. 2. verm. Aufl. 220 S. 8. 2 M.

Enchiridion der biblischen Geschichte oder Fragen zum Verständnis und zur Wiederholung derselben. 14. Aufl. VIII, 60 S. 8. 40 Pf.

Zwei Worte über Zweck, Anlage und Gebrauch des Schriftchens: Enchiridion der biblischen Geschichte. 3. Aufl. 128 S. 8. 80 Pf.

Ein christlich-pädagogischer Protest wider den Memorier-Materialismus im Religionsunterricht. 56 S. gr. 8. 75 Pf.

Repetitorium des naturkundlichen und humanistischen Unterrichts. 1. Heft. 1. Teil: Naturkunde. 2. Teil: Der Mensch und das Menschenleben. a) Gesellschaftskunde. 3. Aufl. 104 S. 8. 60 Pf. — 2. Heft. 2. Teil: b) Geschichte. 2. Aufl. 48 S. 8. 30 Pf.

Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht. 2. Aufl. IV, 124 S. 8. 1,20 M.

Zwei pädagogische Gutachten über zwei Fragen aus der Theorie der Schuleinrichtung. 1. Die vierklassige und die achtklassige Volksschule. 2. Die konfessionelle und paritätische Volksschule. 2. Abdr. 68 S. Lex.-8. 1 M.

Evangelisches Schulblatt und Deutsche Schulzeitung. Herausgegeben von F. W. Dörpfeld. Monatlich 1 Heft von 40 S. gr. 8. Jährlich 6 M.

Wolter, A., **Hülfsbuch für die Präparation zur zweiten Prüfung der Volksschullehrer.** Nach den besten Lehrbüchern übersichtlich zusammengestellt. 3. Aufl. 311 S. 8. 4 M.

— — **Das Mittelschul- und Rektoratsexamen.** Ein Wegweiser durch die Vorarbeiten für diese Prüfungen. IV, 144 S. 8. 2 M.

— — **Aussprüche bewährter Pädagogen über die Behandlung der verschiedenen Unterrichtsdisciplinen.** XIV, 418 S. 8. 5 M.

— — **Lebensbilder und Charakterzüge aus dem Leben der hohenzollerschen Fürsten** seit dem dreißigjährigen Kriege. Stoff für den Geschichtsunterricht in der Mittelklasse der preußischen Volksschule. 200 S. gr. 8. 1,80 M.

— — **Dasselbe. Ausgabe für die Jugend und ihre Freunde.** Mit 10 Bildern. Kart. 2,40 M.

Nesemann, L. und A. **Wolter**, **Achtzig Bibelabschnitte** zum Zwecke des Bibellesens ausführlich disponiert, erklärt und mit Anmerkungen versehen. VIII, 316 S. 8. 3,60 M.

— — **Sittlich-religiöse Evangelien-Erklärung.** Eine Handreichung zur fruchtbaren Behandlung der Sonntags-Evangelien für den Lehrer und zur erbaulichen Betrachtung für das Haus. VIII, 316 S. 8. 3,60 M.

Nesemann, L., **Das evangelische Kirchenlied** für Schule, Seminar und Konfirmanden-Unterricht ausgewählt, erklärt und disponiert, nebst einem Anhange: Kurzer Abriß der Geschichte des Kirchenliedes. IV, 416 S. 8. 4,50 M., geb. 5 M.

Zeglin, Dir. J. G., **Praktische Winke über die Fortbildung des Lehrers im Amte.** Zugleich ein Wegweiser in die pädagogische, volkstümliche und klassische Litteratur. 2. verm. und verb. Aufl. XVI, 479 S. gr. 8. 4,50 M., geb. 5,25 M.

Raumer, Prof. K. v., **Die Erziehung der Mädchen.** 4. Aufl. IV, 176 S. 8. 2 M., geb. 2,60 M.

— — **Geschichte der Pädagogik** vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsre Zeit. Vollständig in 4 Teilen. Roy. 8. 26 M., geb. 30 M.

Brandt, M. G. W., **Abendstunden.** Skizzen für Führer und Freunde der Jugend. Mit Porträt. VIII, 336 S. gr. 8. 4 M., geb. 4,80 M.

— — **Pädagogische Beobachtungen.** Den Pflegern und Freunden der Jugend und der Schule dargeboten. 4 M.

Schüren, J. H., ehem. Ober-Schul-Insp. und Seminardirektor in Osnabrück, **Leben und Schriften.** Herausgegeben von H. J. Freye. VI, 406 S. gr. 8. 5 M. — Daraus apart:

— — **Gedanken über den Religionsunterricht** in der christl. Volksschule. 6. Aufl. 136 S. gr. 8. 1,20 M., geb. 1,60 M.

Parallel-Bibel oder Die heilige Schrift Alten und Neuen Testaments in der Verdeutschung durch D. Martin Luther nach der Originalausgabe von 1545 mit nebenstehender wortgetreuer Übersetzung nach dem Grundtext. I. Band: Die Geschichtsbücher des Alten Testaments. 4 M., geb. 5 M. II. Band: Die poetischen und prophetischen Bücher des Alten Testaments. 4 M., geb. 5,50 M. III. Band: Das Neue Testament. 3 M., geb. 4,50 M. In 1 Band geb. 15 M.

Schulze, Georg, Reg.- u. Schulrat, **Die einheitliche Christenlehre** im evangelischen Schul- und Pfarrunterricht. In zwei Bänden. 1. Band: Zur geschichtlichen Grundlegung und zum grundsätzlichen Aufbau. IV, 308 S. gr. 8. 4 M. — 2. Band: Zum praktischen Ausbau. Mit drei Anhängen. IV, 282 S. gr. 8. 4 M.; in einen Band geb. 9,50 M.

— — **Briefe für die konfirmierte Jugend.** 3. Aufl. Mit einem Titelbilde. 78 S. kl. 8. 0,50 M.; 20 Ex. 7,50 M.

BEESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA.

YB 44088

64120

LB618
K8

UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY

YB 44088

64120

LB618
K8

UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY